

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
“RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”
PINAR DEL RÍO

TÍTULO: Una estrategia metodológica para el tratamiento de los errores en la construcción de textos escritos en alumnos de sexto grado de la enseñanza primaria.

TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. MENCIÓN EDUCACIÓN PRIMARIA.

AUTOR: Lic. Luis Enrique Martínez Hondaes.

TUTOR:
Dr. C Manuel Capote Castillo

2009

AGRADECIMIENTOS






Se les agradece infinitamente a todas las personas que permitieron de una forma u otra la realización de esta investigación.

Agradecimientos especiales a:

- ✱ Doctor Manuel Capote, porque cuando la ayuda es incondicional, se está eternamente agradecido.
- ✱ Doctora Yadyra Piñera Concepción, por la sugerencia oportuna y el entendimiento justo.
- ✱ A mis compañeros de la disciplina Lengua Española del Departamento de Primaria.

DEDICATORIA

-  A mi madre, inspiradora eterna de mis sueños, guardiana inagotable de mis actos.
-  A mi padre y hermanos, soportes espirituales de lo que deseo ser y hacer.
-  A los amigos, a todos, los que de una forma u otra, me han impulsado a concluir esta tesis; exclusivos para Román.

RESUMEN



El trabajo presenta una estrategia metodológica que contribuye¹⁶ a mejorar el tratamiento de los errores de construcción de textos escritos en el grado sexto de la escuela primaria, mediante la preparación adecuada de los maestros para transformar sus modos de actuación en la dirección de este proceso.

Su novedad y aporte práctico a la Didáctica de la Lengua Española consiste en que, por primera vez, en la provincia de Pinar del Río se elabora un producto científico que tiene un marcado énfasis en aprovechar los errores que cometen los alumnos al construir textos escritos, para buscar sus causas y proceder entonces a la búsqueda de solución. Al introducir un conjunto de acciones de preparación de los docentes, diagnóstico, prevención y tratamiento de los errores y además de control y valoración, se dispone de un resultado científico que se pudiera utilizar en otros contextos educativos que presenten similares dificultades con este mismo objetivo.

En la investigación se emplearon diferentes métodos y técnicas como el análisis histórico-lógico, el analítico sintético, la observación, la entrevista, la encuesta, el pre-experimento, así como métodos estadísticos y de procesamiento matemático. Se validó su efectividad mediante un pre-experimento aplicado a una muestra de 20 alumnos de la escuela primaria “Frank País” del municipio Pinar del Río. Se contribuyó a elevar la calidad en la construcción de textos escritos, a partir de la implementación de las acciones diseñadas.

ÍNDICE

EPÍGRAFES	TÍTULOS	PÁG.
	INTRODUCCIÓN	1
	CAPÍTULO 1: CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y EMPÍRICAS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA, EN PARTICULAR EN EL TRATAMIENTO DE LOS ERRORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN SEXTO GRADO.	7
1.1	El proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española en la escuela primaria, en particular en el segundo ciclo	7
1.1.1	La construcción de textos escritos en la enseñanza primaria	7
1.1.2	El tratamiento de los errores en proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española en la enseñanza primaria, en particular en la construcción de textos escritos.	16
1.2	Antecedentes históricos, tendencias y situación actual del proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española en la escuela primaria, en particular en el tratamiento de los errores en la construcción de textos escritos.	26
1.2.1	Algunos antecedentes históricos del proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos en la escuela primaria en Cuba.	26
1.2.2	Situación actual del tratamiento de los errores en la construcción de textos escritos en el sexto grado.	30
	CAPÍTULO 2: UNA VÍA PARA EL TRATAMIENTO DE LOS ERRORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS PARA EL SEXTO GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SU VALIDACIÓN EMPÍRICA	38
2.1	Una estrategia metodológica para el tratamiento de los errores en la construcción de textos escritos para el sexto grado en la enseñanza primaria.	38
2.1.1	El concepto de estrategia	38
2.1.2	Formato estructural y funcional de la estrategia metodológica	39
2.1.2.1	Planeación estratégica	42
2.1.2.2	Instrumentación	42
2.1.2.3	Evaluación	59
	CONCLUSIONES	67
	RECOMENDACIONES	69
	BIBLIOGRAFÍA	
	ANEXOS	

INTRODUCCIÓN:

La vida moderna exige un completo dominio de la escritura, nadie puede sobrevivir en este mundo tecnificado y altamente instruido si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes, informes, avisos, tarjetas para obsequios o quejas de reclamación. La escritura está arraigando, poco a poco, en la mayor parte de la actividad humana moderna. Desde aprender cualquier oficio, hasta cumplir los deberes sociales en su participación en la comunidad, cualquier hecho requiere cumplimentar impresos, enviar solicitudes, plasmar la opinión por escrito o elaborar un informe. Se hace necesario para el trabajo de muchas personas (maestros, periodistas, funcionarios, economistas, abogados, médicos, entre otros) escribir correctamente, estos requieren totalmente o en parte de documentación escrita para el desarrollo de sus funciones.

Los cambios tecnológicos y la evolución de la vida moderna han modificado de manera precipitada los usos y las formas de comunicación escritas, si hacemos una reflexión profunda, se podría afirmar, incluso, que esta se ha incrementado notablemente, dado por las exigencias sociales que hacen que sea casi imposible prescindir de ella.

La producción escrita es una actividad organizada de solución de problemas y tareas comunicativas, con objetivos determinados que se producen a lo largo del tiempo y es socialmente construida, o sea, recibe el apoyo y los aportes de muchos interlocutores.

La escritura es la habilidad lingüística más compleja porque exige del uso del resto de las destrezas durante el proceso de producción, actualiza las acciones del pensamiento superior desde el momento en que se crea una circunstancia social que lo exige, hasta que el texto queda producido y es la única que permite que un colectivo coopere en su construcción con diversos grados de participación. Esta necesaria interacción de varias destrezas durante el proceso hace que en el producto resultante, texto elaborado, aparezcan reflejados errores conceptuales y de procedimientos dados por diversas causas, los que, de no ser atendidos debidamente pueden fosilizarse y por tanto, convertirse en un problema de difícil erradicación. Algunos de estos no son identificados por los alumnos, otro sí, pero desconocen como erradicarlos, además no saben aprovechar las

posibilidades que les brindan para aprender de ellos y superarlos, en aras de perfeccionar su escritura.

Indagar sobre expresión escrita y sus problemas se ha convertido en una sistemática labor profesional de los maestros que enseñan idioma. Los alumnos cometen continuamente errores al resolver un problema de comunicación escrita.. La tarea de escribir requiere de la activación de todos los procesos superiores del pensamiento, del empleo de una suma de conceptos y habilidades debidamente imbricados para la realización eficiente de un texto escrito.

Este aspecto de la lengua, el proceso de escritura, constituye un objetivo básico en el nivel primario de la enseñanza en Cuba, pero no siempre se logra que los alumnos expresen sus ideas en forma clara, fluida y coherente. Estas deficiencias se han analizado por los diferentes especialistas, que conforman los grupos de la Calidad de la Educación, entre los que se encuentra el de Pinar del Río, al respecto se han presentado informes que han sido discutidos por las comisiones de asignaturas, en seminarios nacionales y territoriales.

En los instrumentos aplicados a los alumnos y docentes de los centros escolares del municipio de Pinar del Río mediante las distintas formas de control de la calidad del proceso docente educativo, se pudo constatar que en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española, existen insuficiencias en el tópico construcción de textos escritos. Estas deficiencias aparecen reflejadas en los escritos de los alumnos. Las **principales insuficiencias** radican en:

- No ajustarse al tema, al tipo de texto, a la habilidad y a la situación de comunicación.
- Falta de claridad y pertinencia en las ideas, unido a la pobreza de vocabulario que no permite que el texto progrese por el desconocimiento de referentes históricos - culturales y esto atenta contra la extensión del texto.
- Incoherencias lógicas y sintácticas, al no hacer uso de conectores léxico gramaticales (falta de cohesión y coherencia)
- Incumplimiento de las normativas gramaticales y ortográficas.
- Falta de originalidad y pobre empleo de recursos expresivos.

Se pudo inferir además que:

- Se producen fallas en el proceso para la construcción.

- Existe poco hábito de revisión de lo que se escribe.
- Dificultades en la planificación del texto que se pretende elaborar.

Los análisis que se desarrollaron, de las observaciones a clases, la revisión de libretas, planeamientos de los maestros, entrevistas con los docentes, permitieron inferir que la causa principal está dada por la deficiente concepción y dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje con que se está llevando a cabo el tratamiento teórico – metodológico de la construcción de textos escritos, las cuales se manifiestan en:

- No se descompone el proceso en etapas o pasos y estos a su vez en operaciones concretas que pueden y deben enseñarse, entrenarse y desarrollarse, por tanto no se da tratamiento correcto a las deficiencias que se presentan ni en el proceso ni en el producto final.
- No se conciben clases dentro del sistema de una unidad para llevar a cabo dicha descomposición del proceso de escritura. La atención se centra en que el alumno escriba en la clase y la revisión se hace generalmente haciendo que se lea oralmente lo escrito. La forma de revisión que prima no permite atender debidamente los errores que presentan los alumnos.
- La enseñanza de la construcción de textos se hace independiente del resto de los demás componentes de la asignatura sobre todo el morfosintáctico.
- Las actividades de redacción no se conciben a partir de tareas docentes integradoras con un enfoque interdisciplinario.
- La insuficiente motivación y estimulación en las actividades de escritura originan cansancio, agotamiento y falta de voluntad; lo cual está dado en que no se divulga lo que el alumno escribe y lo producido solo lo lee el profesor.

Resulta significativo que muchos de las limitaciones que se destacan, acompañan a los alumnos por los diferentes grados de la escuela primaria y llegan al segundo ciclo con los mismos errores de grados anteriores, así transitan hasta el final de este nivel (sexto grado), lo que incide desfavorablemente en el desarrollo de su comunicación escrita.

Es evidente que el tratamiento metodológico del proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos en el sexto grado merece atención. Es por ello, que el autor de esta tesis procedió a la aplicación de diversos instrumentos en el curso escolar 2006-2007, tales como: observación a clases,

prueba pedagógica, entrevista a maestros, las cuales le permitieron profundizar en las situaciones problemáticas señaladas con anterioridad y que aparecen analizadas en el capítulo 1.

Por tanto, estos resultados diagnósticos posibilitaron la formulación del siguiente problema de investigación:

Problema de investigación: El tratamiento de los errores en el proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos en el sexto grado de la escuela primaria cubana, no garantiza que los alumnos puedan enfrentar con éxito dicho proceso.

Es por ello, que se determinó como:

Objeto de investigación: Proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos en el sexto grado de la escuela primaria.

Una vez que se hicieron las consultas bibliográficas pertinentes para profundizar en los estudios realizados sobre el tratamiento de los errores, tanto a nivel nacional como extranjero, así como en pesquisas empíricas efectuadas se pudo plantear como:

Objetivo: Elaborar una estrategia metodológica para el tratamiento de los errores, que contribuya a perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos en el sexto grado de la escuela primaria “Frank País”

La parte del objeto que debe ser mejor estudiada fue definida como:

Campo de investigación: El tratamiento de los errores en la construcción de textos escritos en el sexto grado.

Para orientar el desarrollo de la investigación se formularon las siguientes

Preguntas científicas:

- 1- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos metodológicos de la construcción de textos escritos en la Lengua Española en la enseñanza primaria, en particular en el tratamiento de los errores en el sexto grado?
- 2- ¿Cuáles son los antecedentes y la situación actual en el proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos en la escuela primaria y en particular el tratamiento de los errores en el sexto grado?
- 3- ¿Qué estructura debe tener una estrategia metodológica para el tratamiento de los errores en la construcción de textos escritos en el sexto grado de la escuela primaria?

4- ¿Cómo evaluar la efectividad de la estrategia metodológica elaborada al introducirla en la práctica pedagógica?

Para dar cumplimiento al objetivo y por tanto, dar solución al problema planteado fue necesario acometer un grupo de

Tares Científicas:

- 1- Estudio bibliográfico sobre la construcción de textos escritos en la Lengua Española en la enseñanza primaria, en particular en el tratamiento de los errores en el sexto grado.
- 2- Análisis histórico- lógico sobre el tratamiento de los errores en la construcción de textos escritos en la escuela primaria y en particular en el sexto grado.
- 3- Elaboración de una estrategia metodológica para el tratamiento de los errores en la construcción de textos escritos en el sexto grado de la escuela primaria.
- 4- Evaluación la efectividad de la estrategia metodológica elaborada.

Métodos, procedimientos y técnicas

La metodología general que se siguió fue la del materialismo dialéctico e histórico. Por las características del objeto esta investigación se inscribe tanto en el enfoque cuantitativo como cualitativo. Se emplearon como:

Métodos teóricos:

- **Histórico-lógico:** se aplicó para determinar la evolución histórica del objeto y del campo y precisar las tendencias en su desarrollo.
- **Enfoque de sistema:** se utilizó en la elaboración de la estrategia metodológica, de manera que sus componentes tuvieran una estructura sistémica.

Métodos empíricos:

- **Análisis de contenido:** se empleó en el estudio de diversos documentos normativos y didácticos relacionados con el objeto de estudio y el campo, para precisar sus fundamentos, antecedentes y situación actual.
- **Observación:** se utilizó en las observaciones a clases, tanto en la etapa de diagnóstico para profundizar en la temática objeto de estudio, como en la etapa de evaluación de la estrategia para valorar el comportamiento de la variable operacional como proceso durante la validación empírica de esta.
- **Experimental:** se aplicó en forma de **pre-experimento** para validar empíricamente la efectividad de la estrategia metodológica elaborada.

- **Entrevista:** Se realizó a los maestros del segundo ciclo para determinar el dominio que poseen estos acerca del tratamiento metodológico que ofrecen en el proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos en el sexto grado, incluyendo el trabajo con los errores y sus causas.
- **Pruebas pedagógicas:** se aplicó en dos momentos del proceso investigativo: en la **etapa del diagnóstico** para precisar el estado actual en que se encuentra la competencia de los alumnos en el proceso de construcción de textos y en la de **validación**, de forma **pre-test** y **post- test**, para determinar la cuota de ganancia alcanzada en esta competencia en los alumnos al introducir la estrategia metodológica en la práctica escolar.

Métodos estadísticos:

- **Estadística descriptiva:** Se usaron en la recopilación y procesamiento de la información obtenida para la constatación empírica del problema; además, para analizar y valorar los resultados del proceso de validación empírica.

Durante el proceso investigativo se aplicaron los procedimientos de: análisis-síntesis; inducción-deducción y abstracción-concreción.

Para la realización de esta investigación se tomó como **población** a los maestros y alumnos del sexto grado de las escuelas urbanas de municipio Pinar del Río y como **muestra** los maestros y alumnos del sexto grado del seminternado “Frank País” del municipio Pinar del Río.

El criterio de selección de la misma es **intencional** pues se escogió por ser el centro de referencia para esta enseñanza en el municipio y reunir las condiciones psicopedagógicas básicas para instrumentar la estrategia metodológica que se ha elaborado.

La significación práctica de la tesis consiste en que la implementación de la estrategia metodológica en la práctica escolar, permitirá a los docentes de sexto grado de la enseñanza primaria, perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos a partir de un adecuado tratamiento de los errores.

La novedad científica está dada, en que no existen antecedentes de un resultado científico provincial que estudie el tratamiento de los errores para la enseñanza, en particular para la construcción de textos escritos.

CAPÍTULO 1: CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y EMPÍRICAS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA, EN PARTICULAR EN EL TRATAMIENTO DE LOS ERRORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN SEXTO GRADO.

En la primera parte de este capítulo se ofrecen los principales fundamentos teóricos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española, en particular en el segundo ciclo. Se establecen las conceptualizaciones básicas relativas al proceso de construcción de textos escritos para el sexto grado, así como del tratamiento de los errores. En la segunda parte, se hace un análisis histórico lógico sobre el comportamiento del objeto y el campo de investigación, en sus antecedentes, tendencias y situación actual.

1-1 El proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española en la escuela primaria, en particular en el segundo ciclo.

En este primer epígrafe se incluyen dos sub.-epígrafes que tienen el propósito de plasmar los principales presupuestos teóricos de la construcción de textos escritos en la escuela primaria en el primer caso; mientras que en el otro, se exponen las conceptualizaciones requeridas sobre los errores, así como algunas técnicas de corrección de los mismos. En ambos casos se plantean los fundamentos que se necesitan para la elaboración de la estrategia en el próximo capítulo.

1.1.1 La construcción de textos escritos en la enseñanza primaria.

La Lengua Española ocupa un lugar destacado en el conjunto de asignaturas de la Educación Primaria. Su **objeto de estudio** es el propio **idioma**: la lengua materna, el español, fundamental medio de comunicación y elemento esencial de nacionalidad.

Contribuye al desarrollo de la capacidad de comunicación en forma oral y escrita, favorece la formación y expresión del pensamiento y, por su carácter instrumental, posibilita que los alumnos asimilen los contenidos de las restantes asignaturas y amplíen su campo de experiencias al ponerse en contacto con los adelantos de la ciencia y la técnica, lo que propicia una concepción científica del mundo.

La asignatura debe priorizar el desarrollo de habilidades comunicativas básicas que garanticen la **comprensión** y la **producción de textos** donde empleen las estructuras lingüísticas estudiadas y los conocimientos ortográficos adquiridos. Las habilidades básicas generales (macro habilidades de la lengua) que deben ser tratadas en todas las clases son: **hablar, escuchar, leer y escribir**; así como el conjunto de micro habilidades que las integran de cada una de ellas.

Atiende como componentes esenciales, la **comprensión**, la **expresión oral y escrita**, la **ortografía**, la **caligrafía**, y las **nociones gramaticales**. Estos componentes deben trabajarse en estrecha relación, lo cual le proporciona un carácter integrador en su tratamiento. En todos los casos estos están encaminados al desarrollo de una **competencia comunicativa eficiente**.

Es por ello que para que este proceso, desde el punto de vista teórico, tenga una adecuada fundamentación, resulta conveniente tener en cuenta los elementos que comprende el enfoque Cognitivo Comunicativo y Sociocultural analizado por Romeu, A. (2003), quién lo concibe como:

“(...) una construcción teórica resultado del complejo, proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas y didácticas que centran su atención en el texto y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos que, en nuestro ámbito se interpretan a la luz de la psicología y la pedagogía marxista, según los postulados de la escuela histórico- cultural (Vigotski, 1982, 1989), y los más recientes aportes de la didáctica desarrolladora, que se ha ido construyendo a partir de sus aplicaciones. Tiene un carácter interdisciplinario y se basa en teorías lingüísticas y didácticas que asume respectivamente la investigación del discurso para su enseñanza. Se toma como base la ciencia del texto, el análisis del discurso, la semántica, la semiótica, la estilística, la etnometodología, la etnografía, la pragmática, la sociolingüísticas, la psico lingüística”¹

¹ ROMEO, A. (2003). “El enfoque Cognitivo Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura”, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, p. 95

Una de las formas del lenguaje es la escritura. (Cassany et al; 1998) la define como: “...manifestación contextualizada de la actividad lingüística humana en unidades identificables y estructuradas, dotadas de intención, género, polifonía, variación, perspectiva, crítica, que expresa las habilidades para producir textos.”²

Además, asegura que es la habilidad lingüística más compleja por que exige el uso instrumental del resto de las destrezas durante el proceso de producción, y la única que permite que un colectivo coopere en su construcción. Este considera que un escritor es quién es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general. El término escritor lo emplea para referirse a cualquier usuario de la lengua no a la acepción más corriente de la palabra escritor, la que denomina al autor de literatura de creación, a un poeta o a un novelista.

Según el mismo autor el acto de escribir se compone de tres **procesos básicos: hacer planes, redactar y revisar**, y de un mecanismo de **control, el monitoreo**, que se encarga de regularlos y de decidir en que momento trabaja cada uno de ello. La habilidad de escribir ha sido descompuesta por Casanay en **micro habilidades de la expresión escrita** que son las acciones que desarrolla el escritor para llegar construir un texto escrito. Entre ellas se tienen las:

PSICOMOTRICES

Posición y movimiento corporales (saber coger el instrumento de escritura (lápiz, pluma; u otro similar.) con presión; saber colocar el cuerpo (tronco, cabeza, vista entre otros) de manera idónea; saber sentarse para escribir; saber mover el brazo y disponerlo adecuadamente en la hoja en blanco; saber mover la muñeca; saber mover la mano y el brazo con presión por el papel; saber presionar con el lápiz encima del papel.

Movimiento gráfico: (Reproducir y copiar la forma de una letra; distinguir el cuerpo de la letra del enlace; saber relacionar alfabetos de mayúsculas y minúsculas ejemplo (A y a); aprender a respetar la disposición de la letra: líneas, rectas, márgenes etc.)

Aspectos psicomotrices: (dominio de la literalidad, superación de los diversos tipos de disgrafías y problemas gráficos.)

² CASSANY DANIEL, LUNA MARTA Y SANZ GLORIA (1998): “Enseñar lengua”, Ed. Graó, de Serveis Pedagògics, España, p. 258

Otros factores: (adquirir la velocidad suficiente de escritura; adquirir el ritmo caligráfico adecuado; desarrollar los sentidos de la dirección y la proporción; aprender diversas formas de proponer y presentar la letra: mayúscula, subrayado, colores, tipografías variadas, etc.)

COGNITIVAS

Situación de comunicación: (saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.); ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita: ¿qué se espera conseguir?); dibujar el perfil del lector del texto.

Hacer planes: (saber generar, activar y desactivar el proceso de generar, ser consciente de que la generación ha agotado y cerrar el proceso.)

Organizar: Saber activar y desactivar el proceso de organizar; utilizar, soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, dibujo, gráficos, etc); aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas, jerárquicos, árboles, ideogramas, corchetes, V, palabras claves, entre otros.

Formular objetivos: Representarse mentalmente de lo que quiere escribir, cómo será el texto y las relaciones autor-lector. Trazar el plano de la composición, orden en que se trabajarán los procesos y que técnicas de redacción se usarán, Ser flexible para la reformulación del texto en la medida que este avance.

Rehacer: Trazar un esquema de la redacción (marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de manera aislada). Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto, Buscar un lenguaje compartido con el lector. Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, esquemas, y otras)

Revisar: Saber dar prioridad a los errores (rehacer primero los globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales o de superficie (de forma). Dominar variedad de formas para rehacer o retocar el texto (tachar palabras añadir palabras, en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global, etc. Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características de cada error, No precipitarse al corregir, acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo. Utilizar técnicas estándar de revisión y mejora (de contenido: anticipar la respuesta al lector, hacer un esquema del texto y compararlo con los planes previos, etc.) y (de forma: argumentar la legibilidad,

buscar frases, sencillas, buscar economía, orden de las palabras, corrección ortográfica, puntuación, leer el texto en alta voz entre otras).

Monitoreo: Poder activar y desactivar cualquier proceso en cualquier momento. Saber dedicarse selectivamente a cada una de las demandas del texto. Superar el bloqueo de cualquier proceso mediante la activación de otro. Tomar consciencia del proceso de composición. Aprovechar el carácter cíclico y recursivo del proceso para mejorar el producto.

En Cuba la construcción de textos escritos es un proceso que se inicia en el primer grado de la escuela primaria desde que el niño se adentra en la etapa de adquisición de la lectoescritura.

Desde la etapa de adquisición de la lecto - escritura se trabaja con la finalidad de que el alumno se entrene en la habilidad de la escritura de oraciones sencillas que poco a poco van progresando hasta convertirse en oraciones más complejas y extensas, concluyen este grado con la elaboración de sencillos párrafos, según las posibilidades que tiene el alumno; sin llegar a ningún caso a la definición del término. De esta manera continúa con el perfeccionamiento de la habilidad hasta concluir el ciclo con la construcción de párrafos sin límites.

Respecto a la elaboración de textos comunicativos, estos se entrenan en la creación de variados textos con múltiples propósitos, algunos de ellos establecidos en los programas vigentes y otros incorporados como ajustes curriculares.

En el segundo ciclo se continúa trabajando para perfeccionar estas habilidades, y se profundiza en algunas de ellas.

Las redacciones y composiciones constituyen el paso culminante de la enseñanza y el conocimiento de la lengua escrita. Su fin primordial es que los alumnos adquieran un medio idóneo para expresarse por escrito con soltura, claridad y precisión. Esto exige capacitarlos para juzgar comprender por sí mismos sus pensamientos y para expresarlos gráficamente, con un lenguaje correcto y ordenado.

La construcción de textos para su evaluación se rige por niveles. La MSc. Maité Jiménez Rivera ofrece una clasificación, en la que establece tres niveles para ubicar a los alumnos según el desempeño que poseen en esta habilidad

idiomática; a continuación se reseñan los aspectos más significativos a tener en cuenta en cada uno:

Primer nivel: reconocen conceptos esenciales de la palabra, oración, párrafo y su relación con otros para formar una unidad con sentido más completo. Pueden organizar palabras para formar oraciones, organizar oraciones para formar párrafos y enlazar miembros de la oración para completar una idea.

Segundo nivel: expresan el párrafo de forma coherente, su disposición, a partir de la comprensión de una lectura; generalmente formulan criterios, argumentos, juicios, valoraciones personales y reconocen el sentido profundo del texto leído. Se ajustan a la habilidad exigida de forma más reflexiva y crítica, a través de preguntas abiertas.

Tercer nivel: Expresan en forma escrita el mundo interior del lector evidenciando sus vivencias y conocimientos; se enfrentan a un problema de producir un texto con altos niveles de creatividad, a partir de la información brindada. Son capaces de ubicarse en situaciones nuevas y establecer estrategias de solución, por lo que la actividad es más productiva, teniendo en cuenta los diferentes elementos como: tema a tratar, finalidad, propósito, tipo de texto, así como su estructura específica y para quién lo escribe; además deben seguir los diferentes momentos para la producción escrita.

A partir de los ajustes curriculares para el segundo estudio comparativo explicativo en el 2003 se establecieron los siguientes momentos como estrategia general para la enseñanza del proceso de escritura:

El momento de pre - escritura incluye toda la actividad motivacional para lograr la escritura, centrando su atención en el dominio del tema sobre el cual se escribirá. Este momento permite que el estudiante se libere del temor de la hoja en blanco, y es importante el papel del trabajo oral previo que se debe realizar para incentivar la escritura.

Esta motivación se puede lograr a diferentes niveles:

Nivel alto: se sienten motivados para producir textos y lo hacen de forma independiente; les gusta escribir y sienten placer por hacerlo en cualquier momento dentro y fuera del aula; muchas veces conservan sus escritos.

Nivel medio, incluye a los que escriben por indicaciones del maestro; necesitan referencias para poder escribir; evidencian poca fluidez e insatisfacciones al escribir.

Nivel bajo, incluye los alumnos que escriben únicamente bajo exigencias del maestro; no sienten placer, ni le ven la utilidad al acto de escribir.

Momento de la escritura: supone la ejecución en forma escrita de párrafos; el alumno/a traduce en palabras sus ideas; deben animarse para expresar cuánto tengan que decir, sin preocuparse exageradamente por la forma, ya que pueden utilizar “borradores”; la presencia del maestro debe garantizar que trabajen independientemente, apoyar, solo si es necesario.

Momento de la reescritura: implica la relectura de lo escrito para descubrir y corregir errores; leer el texto varias veces según sea necesario y encaminar el análisis de esta lectura a, lo que trata de comunicar, relación de su título contenido así como el contenido del párrafo o párrafos, claridad y calidad de las ideas que se expresan, así como su estructuración. Se pueden intercambiar los trabajos para ver si existe algún aspecto de contenido que cueste trabajo entender, así como otros detalles que no gusten o si alguna idea puede ser cambiada por otra.

Para la implementación metodológica del este proceso, en las orientaciones que se ofrecen a los maestros de todos los grados de esta enseñanza, se establecen las etapas de: **orientación, ejecución y revisión**. Estas, en sentido general, guardan estrecha relación con los tres momentos apuntados con anterioridad: **pre-escritura, escritura y re-escritura**.

Por otra parte, Cassany, et al, en el libro “Enseñar lengua” (1998) hacen una caracterización que permite establecer diferencias entre un escritor **competente** y un **aprendiz**, que se sintetizan en el siguiente cuadro.

ESCRITOR COMPETENTE:	ESCRITOR APRENDIZ:
-Desarrolla un proceso de composición elaborado y completo para construir el mensaje escrito.	-Presentan fallas en el proceso de composición, no tienen claridad de este, es incompleto , no logran hacer una representación total de este.

-Utilizan estrategias variadas para construir el texto escrito.	-No utilizan estrategias para construir el texto escrito es limitada
-Se marcan objetivos de redacción.	-Los objetivos de redacción no se marcan o se hace de forma parcial o difusa.
-Se imaginan lo que quieren escribir y hacen una representación mental total de lo que desean escribir.	.-No se hacen una representación mental acabada de lo que pretenden escribir, dedican poco tiempo a pensar.
- Seleccionan las ideas adecuadas, partiendo de las más generales para su desarrollo posterior y establecen un orden siguiendo una lógica.	-Tiene limitaciones para seleccionar y ordenar las ideas .
- Hacen borradores , emplean distintas formas para hacerlo, se detienen a pensar sobre lo que quieren escribir y como lo quieren hacer, lo construyen y lo reconstruyen hasta conseguir lo que quieren, manifiestan interés por la tarea que realizan.	- No hacen borradores , cuando los hacen, la lectura y las valoraciones que realizan sobre, son pobres y superficiales, no releen lo que escriben, les da pereza revisar, reflexionan poco o nada, se obsesionan por la corrección gramatical y por llenar la hoja en blanco. Manifiestan poco o ningún interés, en ocasiones lo hace para cumplir la tarea que le asigna el profesor y no deben quedar mal.
Seleccionan un lenguaje compartido con el lector .	No hacen una selección del lenguaje teniendo en cuenta al lector , o no lo mantienen durante la construcción de todo el texto, prescinden del futuro lector.

Para el desarrollo de la habilidad es necesario el trabajo con distintos **tipos de textos**. Para la escritura de ellos, el alumno debe ajustarse siempre a las cualidades básicas que debe reunir el texto escrito.

Estas **propiedades** han sido estudiadas por varios autores, y las han clasificado desde distintos puntos de vista, didácticos o lingüísticos, según los objetivos y el fin que se persigue. Para esta investigación se tomaron los criterios de Cassany et al (1998), que consideran las siguientes: **adecuación, coherencia, cohesión, estilística y puntuación**.

Esto no constituye una clasificación, debido a que las fronteras entre estas propiedades son difusas y engañosas, pues solo adquieren sentido en su conjunto global. Es frecuente que un mismo aspecto tenga incidencias en varios apartados o incluso en todos. No obstante, este agrupamiento de propiedades

aporta en claridad y utilidad didáctica, por cuanto separa la gramática a lo que es la construcción de oraciones y se distingue la cohesión de la coherencia.

A continuación se sintetizan los aspectos más relevantes que se proponen para cada una de estas propiedades, adecuándola para la enseñanza primaria:

Adecuación:

Dominio de la diversidad lingüística, seleccionar de manera correcta entre las diversas soluciones lingüísticas que da la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación.

Elementos esenciales a valorar para conseguir la adecuación.

- 1 Si el texto consigue realmente **el propósito comunicativo** por el cual ha sido producido.
- 2 Si el **tratamiento personal** que realiza el texto es el correcto para la situación y si es sistemático en todo el texto..
- 3 **Nivel de formalidad:** Puede ser alto o bajo, durante todo el texto. Si es alta, no debe haber ninguna expresión demasiado vulgar o coloquial y, por el contrario, si el tono es de familiaridad, no deben aparecer palabras demasiado técnicas o cultas, y la sintaxis no debe ser excesivamente compleja.
- 4 **Grado de especificidad:** Puede ser también alto o bajo, durante todo el texto, Si se trata de un tema especializado, es lógico que se utilice la terminología específica del campo y que se eviten las expresiones coloquiales y las palabras generales, porque pierden precisión.

Coherencia:

Se refiere al procesamiento de la información, determinación de la forma según cada situación de comunicación. Establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y como se ha de hacer, (en que orden, con qué grado de precisión o detalle o con que estructura).

Elementos esenciales a valorar para conseguir la coherencia.

- 1 **Cantidad de información:** selección de la información pertinente, en correspondencia con el propósito del emisor, los conocimientos previos del receptor, el tipo de mensaje, las convenciones y las rutinas establecidas, sin excesos de información, datos innecesarios, irrelevantes, repeticiones innecesarias, limitaciones en la información, lagunas en el significado, exceso de presuposiciones o de datos implícitos que el receptor no domina.

- 2 **Calidad de información:** Exposición en forma completa, progresiva y ordenada, con ejemplos apropiados, la terminología específica, y las formulaciones precisas. Las ideas son claras y maduras cuándo tiene una formulación lingüística precisa, es decir cuando puede comprenderse automáticamente, sin la ayuda de otra información
- 3 **Estructura de la información:** En forma lógica, siguiendo un orden determinado (cronológico o espacial); cada idea desarrollada en un párrafo o en una unidad independiente, debe ser adecuada a la estructura específica de cada tipo de texto.

Cohesión:

Hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. Las oraciones que conforman un discurso no son unidades aisladas e inconexas, puestas una al lado de otra, sin que estén vinculadas o relacionadas con medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación...); de manera que conforman entre sí, una imbricada red de conexiones lingüísticas, la cual hace posible la codificación y decodificación del texto.

1.1.2 El tratamiento de los errores en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española en la enseñanza primaria, en particular en los textos escritos.

El error es propio de los humanos, es decir, que en el proceso del conocimiento son más los errores que los aciertos, y que muchas veces para llegar a una verdad hay que pasar por el análisis de varios errores. Desde el punto de vista filosófico, los errores son lo contrario de la verdad, es la no coincidencia entre el pensamiento y la realidad. Es un conocimiento cuya realidad está falsamente constituida, por que le negamos a lo conocido sus cualidades, o porque le atribuimos los que no le pertenecen. No es la ignorancia o falta de conocimientos, pues el **error implica uso de los conocimientos que se poseen**, aunque inadecuados, que conducen a interpretaciones falsas de la realidad.

Por supuesto, si se tiene en cuenta que el proceso de enseñanza – aprendizaje es el camino científico de la realidad, preparado convenientemente por el maestro, no es necesario concebir esta búsqueda utilizando errores; sin embargo

como estos subyacen en todo proceso, hay que pensar flexiblemente para su corrección y utilización productiva.

De manera que, tanto la verdad como el error constituyen elementos importantes a tener en cuenta a la hora de concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje, pues ambos constituyen elementos componentes necesarios del progreso del desarrollo del conocimiento. Según la Filosofía Marxista Leninista, el **error** puede realizar entre otras las siguientes **funciones cognitivas**:

- 1 Crear situaciones problémicas que sirven de partida a nuevos descubrimientos o que estimulen discusiones fructíferas que conducen al desarrollo de la verdad.
- 2 Desempeñar cierto papel en el planteo y solución adecuada de los problemas científicos.
- 3 Ayuda a precisar los marcos de aplicación de la teoría, los límites dentro de los cuales, ellas constituyen verdades y fuera de los cuales, no.
- 4 Ocupa un lugar en lo que siendo relativamente verdadero, necesita avanzar en su estructura, lo que impulsa a apelar a ideas cuya veracidad aún no ha sido comprobada.

Al margen del análisis de las funciones anteriores, y de la visión filosófica que se asuma del proceso de enseñanza – aprendizaje, podría pensarse que si se plantean situaciones o tareas en la que los alumnos tengan que redescubrir el conocimiento para erradicar las deficiencias que presentan estos en su elaboración, entonces puede resultar interesante este planteamiento.

Es bueno precisar que no todo error, de por sí, por su naturaleza es beneficioso. Es también una forma inadecuada del desarrollo de la ciencia; una cadena sucesiva de errores puede obstaculizar el logro de la verdad, sobre todo si constituye el punto de partida de la búsqueda.

Es precisamente en este aspecto que se debe meditar pues desde el punto de vista pedagógico es esta su esencia; no se debe huir del error, hay que aprovecharlo en todas sus variantes para aprender de ellos; se debe saber desde la perspectiva de la didáctica como convertirlos en agentes activadores del

proceso. Incurrir en errores es una parte inevitable y hasta necesaria del proceso de aprendizaje.

Ante el convencimiento de la imposibilidad de erradicar los errores de la vida de los hombres y particularmente del proceso investigativo y de cognición que se desarrolla en la escuela, nos queda asumir una conducta profesional consecuente y establecer formas y métodos de trabajo didáctico conducentes a que los errores sean fuentes de conocimiento, de desarrollo intelectual y conocimiento personal. Hay que mostrar tolerancia ante los errores, a los que deben acompañar la benevolencia frente al error ajeno que debe combatirse con la verdad, pero no con ningún otro medio.

De acuerdo a Norrish; (1983) (citado por Alexopoulou, A. 2002) existen tres tipos de desviaciones de los alumnos en el aprendizaje de la lengua,

- 1 Un **error**: es una desviación sistemática que no puede ser corregida por el alumno.
- 2 Una **falta**: (descuido o equivocación) es una desviación inconsciente y eventual que puede ser corregida por el alumno.
- 3 Un **lapsus**: es una desviación debido a factores extralingüísticos como fallos de memoria, estado físico (por ejemplo cansancio) y condiciones psicológicas.

De acuerdo a estas denominaciones, el error lo cometen los alumnos por desconocimiento, y esta no es la posición teórica y filosófica que se asume en esta tesis. Es por ello, que se concuerda con la posición establecida por Capote, M. (2007) en cuanto a que el tipo de desviación que comete el alumno por ausencia de conocimientos, convendría denominarla **carencia**. Luego, los **errores** serían las **faltas** y los **lapsus**, como infracciones que pudieran ser corregidas de manera inmediata.

Ahora bien, desde el punto de vista didáctico, no siempre resulta fácil determinar por el docente si el error que comete el alumno es una falta o es un lapso; por ello en lo que sigue, no siempre se distinguirán ambos términos.

Para su mejor estudio, los investigadores del proceso de enseñanza de la lengua, han agrupado a los errores atendiendo a distintos criterios: entre estos se pueden citar:

- ❖ **Criterio descriptivo:** constituye el primer nivel de acercamiento a este fenómeno; se estudia la estructura superficial lingüística atendiendo a cinco categorías: la adición, la omisión, la elección falsa, la forma errónea y la colocación falsa de un elemento o estructura de la oración.
- ❖ **Criterio lingüístico o gramatical:** se trata de un segundo nivel de descripción más profundo. En esta oportunidad se agrupan los errores sobre la base de la categoría gramatical que se afecta por el error (verbo, artículo, pronombre, entre otros). Para colocar las producciones erróneas en la categoría gramatical a la que pertenece, en primer lugar se tiene que indicar el nivel del sistema lingüístico en el cual se ubica el error (nivel morfosintáctico, léxico- semántico, discursivo, entre otros).
- ❖ **Criterio etiológico:** se trata de inferir las **causas** del comportamiento lingüístico de los aprendices con apoyo en la descripción de los errores efectuada previamente, formulando hipótesis acerca de las causas de los orígenes que han llevado a los alumnos a producir las desviaciones en cuestión. Se intenta explicar los errores desde un punto de vista psicolingüístico a fin de descifrar la lógica interna que subyace al proceso de aprendizaje.

. Principales errores en los escritos.

Al abordar aspectos referentes a la morfosintaxis, en “Enseñar lengua”, Casanay, et al, (1998), se refieren a los principales “síntomas” que de manera bastante habitual se presentan en la escritura:

1. **Analocuto:** Oración incompleta o incoherente por causas diversas: Ausencia de un elemento imprescindible en la estructura de la frase: sujeto, objeto. Falta de concordancia sujeto- verbo, entre otras:
- 2- **Frase inacabada.** Se empieza una frase, pero se abandona a la mitad para expresar otra.
- 3- **Frase simple o empobrecida:** Incapacidad de construir oraciones complejas o extensas, con subordinadas, conexiones de causa consecuencias, condicionales, consecutivas, concesivas, entre otras. El autor usa siempre oraciones simples y cortas, en modo indicativo

4- **Repeticiones sistemáticas de conectores.** Poca variación en el uso de las conjunciones y conectores.

5- **Formas coloquiales o vulgares.**

6- **Frases complicadas:** Frases excesivamente complejas, con subordinadas e incisos, con problemas de cohesión interna, de referentes anafóricos, de puntuación.

7- **Mal uso de la puntuación:** Problemas diversos de puntuación del texto, que se relacionan con cuestiones sintácticas: Coma entre sujeto y verbo o entre verbo y complemento. Ausencia general de puntuación. Incisos sin comas, guiones o paréntesis. Coma en lugar de puntos

Ahora bien, una vez que se han identificado los errores y sus causas, resulta oportuno y conveniente rectificarlos, eso es lo que se acostumbra denominar corrección. ¿En qué consiste esta?

Chaudron (1983) ofrece una definición de **corrección** que se caracteriza por su grado de generalidad cualquier tipo de reacción del profesor, que ante una alocución dada, la transforma, la desaprueba, o pide una mejora.

Por otra parte, Vigil y Oller, 1976, la caracterizan como todo tipo de reacción, negativa, positiva o neutra, que el alumno recibe por parte no solamente del profesor sino de sus compañeros de clases a la hora de utilizar la lengua.

Según Vázquez (1999:59), corregir significa:

- 1 **Reparar:** se refiere a la interacción lingüística que tiene lugar en la clase.
- 2 **Desfosilizar:** se trata de una técnica para lograr que los alumnos de nivel intermedio, con mucha fluidez, poca corrección gramatical, y escasos indicadores de cambio, adquieran una competencia lingüística más elevada.
- 3 **Retroalimentar:** Cualquier producción correcta o no, que reciba algún tipo de retroalimentación.

Se considera que el objetivo de la corrección debe ir más allá de la simple identificación y reparación del error sino, que se debe trabajar para sensibilizar al alumno con ciertos fenómenos lingüísticos, ayudarlos a reconocer sus errores, auto corregirse, y fomentar su investigación. La corrección de los errores,

precisamente, es la que nos proporciona el tipo de evidencia negativa necesaria para el descubrimiento de las reglas o el concepto correcto.

La corrección como parte del proceso de la escritura debe ser estimulada en busca de la autocorrección, para lograrlo debe existir un cambio general en la dinámica del proceso, que supone en el centro al protagonista del aprendizaje. Se debe conseguir que los alumnos tengan una visión positiva de la corrección; por tanto se debe tener en cuenta los aspectos, tales como la ansiedad y la motivación.

La **ansiedad** debe ser tratada de modo tal que se eliminen todos los factores que la crean y que bloquean el aprendizaje; se le debe dar más importancia al respeto a la personalidad del alumno; no exponerlos delante de sus compañeros y crear un ambiente donde se pierda el temor a la corrección.

La **motivación** debe tener como premisa reconocer los aciertos y crear la confianza de que siempre es posible corregir los errores.

Otros aspectos que deben ser atendidos son los relacionados con el **tiempo** que se le da a los alumnos para reflexionar y auto corregirse, para promover la capacidad de monitoreo.

Las **técnicas** para la **corrección** pueden ser variadas y su empleo estará en correspondencia con el fin que se persiga, Hendrickson (1984) destaca tres técnicas en el tratamiento metodológico de los errores.

- 1 Proporcionar la **forma correcta** de todas las producciones erróneas registradas en un texto, a veces con anotaciones al margen. Podríamos decir que ésta es la técnica menos eficiente, ya que puede más bien dificultar, en vez de facilitar el aprendizaje.
- 2 Seguir un **acercamiento selectivo** adaptado al nivel de conocimientos de los alumnos. Puede beneficiarlos, ya que se escogen los errores más significativos y con ellos se facilita el proceso de aprendizaje.
- 3 Seguir un acercamiento al **descubrimiento del error**. Parece ser esta la técnica más provechosa, puesto que ayuda a los alumnos a inferir y formular hipótesis acerca de la lengua meta. Por otro lado, este tipo de acercamiento contribuye a fijar la información en la memoria a largo plazo.

Entre las modalidades que se pueden seguir para implicar al alumno en el proceso de corrección de los textos escritos se encuentran las siguientes:

1. **Autocorrección:** según Edge (1989), esta técnica es particularmente útil cuando se trata de **lapsus**. El profesor puede facilitar la tarea del alumno, dando las pistas necesarias para que el alumno enmiende sus desviaciones: es importante que no se deje pasar mucho tiempo entre la entrega del escrito y la tarea de corrección.
2. **Corrección en pareja o en grupo:** modalidad apropiada para las **faltas**. Se procede de la misma manera que en la anterior, pero los alumnos trabajan en parejas o en pequeños grupos de tres o cuatro personas. Edge sostiene que cuando un individuo no puede auto corregirse, es muy probable que alguno de los miembros puedan detectar las faltas en cuestión. Las ventajas de este método son obvias: fomentan la cooperación entre compañeros, estimula la discusión y el intercambio de ideas, ayuda a aprender de los propios errores.
3. **Corrección cruzada:** se trabaja también en pareja, pero esta vez un alumno revisa el texto de su compañero y recíprocamente. A pesar de que no se guarda el anonimato, los alumnos no suelen sentirse afectados, ya que se encuentran aproximadamente en el mismo nivel.
4. **Corrección colectiva.** Involucra a la totalidad de la clase. Esta técnica consiste en presentar un texto - manteniendo el anonimato – con errores para que los alumnos los identifiquen y propongan soluciones. Es una técnica muy enriquecedora, que puede dar lugar a diversas actividades lúdicas.

La aplicación de estas variantes donde el alumno se sienta implicado es muy importante por cuanto transforma al alumno en corrector de sus propios errores, desarrolla su autonomía y lo involucra en el proceso de aprendizaje.

El maestro en el proceso de corrección debe determinar **cuándo, cómo y qué** va a corregir, teniendo en cuenta el **nivel de competencia** de los alumnos. La corrección debe ser **selectiva**: limitarse a un número determinado de estructuras, y trabajarlas de manera sistemática durante un periodo de tiempo determinado.

El momento de corregir en la escritura puede ser de forma **diferida** o **inmediata**; la segunda no ha dado mucho resultado pues no resulta viable, mientras que la

primera es más provechosa siempre que no se demore mucho en la atención al error para que no se pierda la motivación por esta.

En las Orientaciones Metodológicas para sexto grado, se sugieren las siguientes recomendaciones acerca del proceso de rectificación de errores en la construcción de textos:

“El maestro cuidará de que el alumno no se sienta humillado al ser rectificado o corregido, tanto en una expresión impropia como en una idea equivocada; para la rectificación se debe crear en el aula un ambiente propicio que evite las burlas y haga que el niño tímido hable”³.

La corrección debe verse como una de las cuestiones metodológicas más importantes de la clase de construcción de textos escritos. En este sentido (Cassany 1993 y Serafín 1985), ofrecen un grupo de **consejos** que se consideran de gran utilidad, A continuación se da una versión abreviada de estos con su respectiva explicación:

1 Entender la corrección como una técnica que puede ser voluntaria, variada y participativa.

Tener en cuenta que la corrección no es una forma de evaluación o de control periódico, por lo tanto no hay que desarrollarla siempre de la misma manera, con las mismas técnicas, y con carácter obligatorio. El maestro puede variar las técnicas de corrección igual que varía los tipos de ejercicios de redacción: auto corrección guiada, por parejas o del profesor; corrección del contenido, de los párrafos, de la forma o de la ortografía; corrección de esquemas, de borradores o de versiones finales; etc.

2 Corregir sólo lo que el alumno puede corregir.

No siempre es posible y necesario corregir todos los errores, pues se debe tener en cuenta que las personas tenemos limitaciones para aprender: no podemos asimilar muchas cosas a la vez y no aprendemos lo que tiene una dificultad superior a nuestro nivel de conocimientos. Por eso vale la pena

³ COLECTIVO DE AUTORES (2001): “Orientaciones Metodológicas”: Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, p. 9.

centrar la corrección en los puntos que puedan ser más provechosos para el alumno: corregir sólo los errores más importantes.

3 Corregir cualquier aspecto del texto y del proceso de corrección.

No centrar siempre la corrección en aspectos determinados para que el alumno no los reconozca como los únicos importantes. Conviene que nuestra corrección sea global: que abarque las distintas propiedades del texto e incluso todos los procesos de composición. Por otra parte, la corrección no debe basarse solo en la erradicación de los errores cometidos, sino que tenemos que entenderla como un proceso de revisión y mejora de cualquier aspecto del escrito. Corregir no es sólo enmendar faltas de ortografía, sino reescribir un borrador para conseguir un nuevo texto.

4 Dar consejos prácticos:

Reescribe el texto, fíjate en este punto, amplia el tercer párrafo, escribe frases más cortas, pon más signos repuntuación, entre otros. Asegurarse que los consejos que se den no sean muy generales, ambiguos o que den información poco clara sobre la manera de mejorar el texto, para evitar que los alumnos al leerlos no consigan entender lo que tienen que hacer.

5 Corregir lo que el alumno ha escrito. recientemente:

Las correcciones más eficientes son las que se realizan durante la redacción, cuando se comete el error, aunque esto no siempre es posible en la práctica. Por eso es importante corregir con rapidez, y potenciar la corrección en clases, en presencia del alumno. Cuando se realice sobre aspectos que el alumno no puede corregir de manera inmediata, se deben organizar adecuadamente para sesiones posteriores.

6 Dejar tiempo en la clase para que los alumnos puedan leer y comentar las anotaciones del profesor.

Asegurarse de que las leen, la entienden y las aprovechan para producir cambios en el escrito.

7 Marcar los errores y pedir a los alumnos que busquen la solución correctas

Evitar dar la respuesta correcta; se debe estimular para que el alumno se esfuerce en la búsqueda de soluciones, mediante la reflexión y el análisis.

8 Tener entrevistas individuales con el alumno. Corregir oralmente sus trabajos escritos.

El intercambio con el alumno proporciona información que a veces no se encuentra mediante la revisión de los trabajos o en la observación.

9 Dar herramientas para que los alumnos puedan auto corregirse:

Enseñar a manejar y a consultar diccionarios, gramáticas, libros de verbos, etc.

10 Corregir los borradores del texto, previos a la versión definitiva.

Estimular a los alumnos a revisar y a rehacer sus escritos.

11 Aumentar la calidad de la corrección aunque baje la cantidad.

No preocuparse tanto por corregir todos los trabajos de los alumnos y asegurar un buen nivel de corrección

Además se ha fomentado en los alumnos la creencia de que no se pueden cometer errores porque se crean hábitos. Los docentes se empeñan con afán en corregir todos los errores del texto sin hacer valoraciones sobre qué aspectos el alumno está en condiciones de resolver.

Resulta de interés tener en cuenta lo planteado por Cassany (2002) en cuanto a que en la revisión del proceso de construcción de textos es donde mejor se notan las diferencias entre **aprendices** y **expertos**: Al respecto plantea:

“La investigación científica demuestra que unos y otros se comportan de manera absolutamente distintas cuando se revisa un texto, hasta el punto de que realizan dos actividades totalmente diferentes aunque se les llame del mismo modo: los primeros solo reparan las averías de su prosa (errores, incorrecciones y defectos), mientras que los segundos aprovechan la revisión para mejorar el escrito de pies a cabeza, para hacerlo más claro, intenso y completo, para los aprendices consiste en dar una capa de pintura a la prosa;

*para los segundos se trata de reconstruir el edificio del texto desde los cimientos*⁴.

Es importante que los maestros conozcan las características que diferencian a aprendices y expertos en la revisión de textos escritos ya que esto permitirá diagnosticar con precisión a los alumnos, identificar el grado de madurez que presentan y hacer un trabajo más consecuente para el logro de mayor destreza en la actividad.

1.2 Antecedentes históricos, tendencias y situación actual del proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española en la escuela primaria, en particular en el tratamiento de los errores en la construcción de textos escritos.

Este epígrafe se ha destinado a realizar un análisis histórico lógico del objeto y el campo de investigación, para valorar algunos de sus antecedentes que permitan descubrir algunas tendencias del enfoque en el tratamiento didáctico del proceso de construcción de textos escritos en la escuela primaria cubana, en particular en el sexto grado.

1.2.1 Algunos antecedentes históricos del proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos en la escuela primaria en Cuba.

La didáctica de la escritura, ciencia que se ocupa de la enseñanza de la construcción textual y su proceso, se ha interesado, junto a otras ciencias que atienden el estudio del lenguaje, por el tratamiento metodológico en el devenir histórico.

En Cuba el **estado colonial** no se ocupó en casi trescientos años (siglos XVI, XVII, XVIII) de organizar la enseñanza elemental en un proceso educativo coherente. En esos años predominaba el estudio del latín sobre la enseñanza de la lengua materna y en las escasas instituciones escolares que existían se utilizaban métodos escolásticos basados en repeticiones mecánicas. La enseñanza del idioma no escapaba de estas concepciones educativas.

⁴ CASSANY, DANIEL (2002): "*La cocina de la escritura*". Editorial de la Secretaría de Educación Pública. México, p. 228-229.

De la **etapa republicana** son muy importantes los trabajos realizados por diferentes autores, entre ellos se pueden citar a:

José de la Luz y Caballero (1800-1862), sugiere el trabajo con el léxico más próximo al estudiante, y con la composición como ejercicio para educar la expresión escrita. En 1833, reflexionaba sobre la necesidad de la práctica intensiva de la expresión escrita. Le daba especial importancia a la revisión, pero no basado en reglas, sino en aquellos aspectos que el alumno fuera capaz de asimilar según la edad y el grado. También prevenía a los maestros sobre la necesidad de que los niños perdieran el miedo por los ejercicios de escritura.

José Martí Pérez (1853-1895), apuntó sobre la necesidad de ajustar la forma al pensamiento, sobre el trabajo de pulir y repulir que requiere toda obra escrita. Sobre la enseñanza de la gramática aseveró que su aprendizaje debe centrarse en lo que el niño lee y oye. Así asume una postura que privilegia la enseñanza del lenguaje por el uso que de él se hace, y no su enseñanza prescriptiva.

Alfredo M. Aguayo (1866-1948) sobre la enseñanza de la lengua materna y la importancia de la composición señaló: *“capacitar al niño para expresar sus pensamientos por escrito, de modo que otras personas puedan entenderlo bien”*, y concibe la enseñanza del lenguaje desde cualquier clase *“como contenido y expresión oral del pensamiento”*⁵. Como se aprecia, es un precursor del enfoque comunicativo, al concebir las prácticas de la construcción de textos escritos a través de actos de comunicación.

Carolina Poncet y de Cárdenas (1879-1969), expone la importancia del método de composición escrita partiendo de la oral; reconoce que el lenguaje oral es el eje alrededor del cual gira toda la enseñanza. Los ejercicios que proponía para el desarrollo de la construcción textual escrita estaban enfocados a la redacción de diferentes tipos de textos y principalmente a la escritura de cartas.

Herminio Almendros (1898-1974) se esforzó por introducir en Cuba las técnicas de expresión escrita ideadas por el pedagogo francés Célestin Freinet a través de las cuales el niño aprendería a escribir respondiendo a situaciones comunicativas creadas por la escuela, mediante la edición de periódicos o revistas escolares con

⁵ AGUAYO ALFREDO, M. (1910): *“Enseñanza de la lengua materna en la escuela elemental.”* Librería Nueva, La Habana, p. 297-312.

textos redactados por los propios niños. De esta manera, los escolares se convertían en autores que tendrían verdaderos lectores para sus producciones.

Sin embargo, los pedagogos de esta época trabajaron más en los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura que para el desarrollo de la construcción textual escrita. No se concebía la necesidad de la búsqueda de la información como parte del proceso de la escritura, ni al trabajo de planificación didáctica que requiere la enseñanza-aprendizaje de la construcción de un texto escrito.

No obstante, los aportes individuales de estos especialistas de la lengua, sus resultados no fueron introducidos en la práctica escolar por no existir la voluntad política de hacerlo en los gobernantes de turno.

Con el triunfo revolucionario, el gobierno da importancia como nunca antes al estudio de la lengua materna y se ofrecieron orientaciones para todo el país sobre cómo trabajarla y qué planes de estudio abordar según el grado y el nivel. Esta organización del sistema nacional de educación incidió favorablemente en la estructuración y enriquecimiento de los estudios del lenguaje oral y escrito.

Aunque el perfeccionamiento de la enseñanza en nuestro país (1975) trajo consigo avances en el tratamiento de los estudios del lenguaje, porque comienza a abordarse la lengua como sistema y se incorporan a los programas de Español contenidos referidos a la categoría comunicación; aún no se logran estructurar de manera adecuada todos los elementos que componen el estudio de una lengua, lo que se evidencia, en que se abordaban por separado: lectura, gramática, expresión oral, expresión escrita y ortografía.

En la década de los setenta aparecieron importantes publicaciones sobre la enseñanza de la lengua. Entre ellas se destacó en 1975 la obra de Ernesto García Alzola *"Lengua y Literatura"*, material de consulta obligada para todos los maestros. En ella el autor argumenta lo complejo que resulta el acto de escribir y hace énfasis en la necesidad de lograr una motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la escritura. Concede especial valor a la crítica oral y en la pizarra, en el momento de revisar los trabajos; insiste en que, mediante la crítica colectiva, los estudiantes aprenden que los trabajos deben tener una adecuada organización; exhorta a emplear varios recursos para expresar una misma idea y una adecuada puntuación para que los demás entiendan lo que decimos. Hace énfasis, además, en la necesidad de que los alumnos reescriban sus trabajos.

De esta etapa es también la obra *“Didáctica del Idioma Español”*, de la doctora Delfina García Pers, en ella le da un marcado enfoque comunicativo al trabajo con la construcción textual en la escuela primaria; al concebir la enseñanza como una práctica que prepare al niño para la vida a través de la escritura de diferentes tipos de textos y con diferentes intenciones comunicativas.

Estas concepciones teóricas y metodológicas de avanzada no fueron totalmente comprendidas. No se asumió el trabajo con los diferentes tipos de textos, ni la reescritura de los trabajos escritos. Tampoco se formularon objetivos encaminados al empleo de borradores para enseñar a los niños a escribir mejor. Se continuaron utilizando métodos tradicionales y se abusó de la elaboración conjunta. Además, los métodos de la enseñanza de la expresión escrita presentados por Almendros (1985), resultaban muy costosos para el estado cubano en aquella época, por lo que no se hizo posible su aplicación.

Es por ello, que en el año 1989 en el propio proceso de perfeccionamiento se fusionan el Español y la Lectura en una sola asignatura con el nombre de Lengua Española, basada en el principio del carácter integrador de la enseñanza de la lengua materna. En cuanto a la escritura, no se ofrecen indicaciones precisas en el uso de borradores para escribir y faltan sugerencias sobre cómo desarrollar el proceso de escritura de manera global.

En el curso 1997-1998 a partir de estas dificultades en los programas, se realizan nuevas modificaciones curriculares que le dan un matiz comunicativo; así se introduce el reconocimiento de diferentes tipos de textos y su elaboración en la escuela primaria. El auge de este enfoque y la incorporación de algunos de sus elementos como el reconocimiento y la escritura de diferentes tipos de textos en los objetivos de los programas de lengua materna, motivan la aparición de obras de carácter didáctico que explican cómo trabajar con este en las aulas.

La pedagoga contemporánea cubana Angelina Roméu Escobar (1999) propone una metodología con enfoque comunicativo para la enseñanza de la Lengua Española, pero para el nivel medio, a partir de los tres componentes funcionales de dicha asignatura en ese nivel: **comprensión, análisis y construcción de textos.**

Por otra parte, no se han encontrado evidencias ni teóricas, ni empíricas en nuestro país antes del siglo XXI, en cuanto a estudios que estuvieran comprometidos a emplear intencionalmente los errores cometidos en el uso de la

lengua por los alumnos y sus causas, para su disminución. Inclusive, antes del 2000 se tenía la concepción que la presentación de los errores lingüísticos a los alumnos creaba en ellos patrones o modelos negativos y por tanto, no se debían utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua materna. Solo se presentaban los errores durante la revisión colectiva de las composiciones.

1.2.2 Situación actual del tratamiento de los errores en la construcción de textos escritos en el sexto grado.

Los antecedentes empíricos de esta investigación surgen a partir del curso escolar 2004-2005 cuando el autor de esta tesis se desempeñó como Responsable Provincial de la asignatura Lengua Española en la Educación Primaria. Como resultado de esta labor se detectaron la existencia de limitaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje de esta disciplina; entre ellos pudo constatar, mediante la aplicación de diversos instrumentos, que:

El aprendizaje de la lengua materna presenta dificultades, lo cual permite inferir que la dirección del proceso de la asignatura también los presenta en los métodos y procedimientos. Estas deficiencias se relacionan a continuación:

- 1 Hay cierta dificultad para reconocer las intenciones comunicativas de los textos y de quienes participan en los actos de comunicación.
- 2 Las relaciones inter e intra textuales son limitadas:
- 3 En la lectura crítica se presentan debilidades en cuanto a la comprensión global de un texto.
- 4 No se reconocen diferentes tipos de textos.
- 5 En la producción de textos escritos existe una tendencia a escribir textos orales.
- 6 Falta coherencia en los textos que elaboran, no se ajustan a la situación de comunicación, al tipo de texto, a la suficiencia y a la calidad de la información.
- 7 Falta cohesión en los escritos, no se logra establecer de manera clara las relaciones entre una idea y otra, a través del uso de ciertos nexos y de signos de puntuación.

A partir de estas últimas limitaciones, las referidas al proceso de la escritura, se consideró oportuno profundizar en las **causas** que provocan estas insuficiencias. Es por ello que durante el curso 2006-2007 se procedió a la aplicación de diversos instrumentos que responden a métodos y técnicas, tales como: **observación a clases, prueba pedagógica y entrevista**. Los sujetos investigados fueron los alumnos (40) y maestros (2) de sexto grado y la jefa del segundo ciclo del el Semi-internado “Frank País” del municipio Pinar del Río. Los resultados de su análisis, permitieron profundizar en las situaciones problemáticas relacionadas con el proceso de la construcción de textos y de esta manera establecer los indicadores más afectados. A continuación se reflejan los análisis y valoraciones de cada uno de ellos:

Resultados de la observación a clases

Se observaron un total de 40 clases en los dos grupos de sexto grado del centro escolar mencionado arriba; se corresponden con el sistema de clases donde se estudia en cada unidad del programa de sexto grado la secuencia didáctica relativa a la construcción textual; en ellas se materializaron todas las etapas que comprende el proceso de escritura (preescritura, escritura y reescritura). Los indicadores que fueron utilizados aparecen reflejados en el **anexo 1**. El propósito de estas observaciones estuvo dirigido a:

Constatar la competencia del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción textual durante la etapa de diagnóstico (situación actual) del proceso investigativo.

En la siguiente tabla se presentan los resultados obtenidos en cada uno de ellos evaluados en las categorías de E, B, R o M.

Observación a la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje de la construcción de textos.					
Indicadores.		E	B	R	M
Desarrolla acciones encaminadas a que el alumno pueda:					
1.1	Prepararse para la construcción del texto escrito, acerca de todos los elementos que necesita para hacerlo.		2(5%)	24(60%)	14(35%)
1.2	Entender y decodificar la situación de comunicación y formular el objetivo de construcción en correspondencia con la situación.		4(10%)	26(65%)	10(25%)
1.3	Buscar información en diversas fuentes para enriquecer la que posee sobre el tema que va			14(35%)	26(65%)

	a escribir y de cómo materializarlo y registrarla para su uso posterior.				
1.4	Sentir deseos de escribir con agrado.		10(25%)	18(45%)	12(30%)
1.5	Planificar el texto, desarrollar borradores.		4(10%)	20(50%)	16(40%)
1.6	Escribir el texto en correspondencia con las exigencias planteadas		2(5%)	20(50%)	18(45%)
1.7	Revisar el texto mientras escriben, leer y releer para encontrar la perfección del texto, hacer y rehacer.		4(10%)	18(45%)	18(45%)
1.8	Revisar después de concluido la última versión para encontrar las deficiencias y perfeccionarlas.		8(20%)	16(40%)	16(40%)
1.9	Superar las deficiencias que presentó durante el proceso y en el producto final.		2(5%)	12(30%)	26(65%)

Las principales **regularidades** apreciadas fueron:

- 1 En la etapa preparatoria no se desarrollan acciones encaminadas a la búsqueda de información sobre el código y las características del tipo texto. Además no se trabaja para la prevención de posibles errores a cometer durante el proceso, ni para estimular la búsqueda de información en variadas fuentes.
- 2 Durante el proceso de escritura, no se ofrecen niveles de ayuda que propicien al alumno el monitoreo de lo que escribe y la superación de los escollos que se le puedan presentar.
- 3 El tratamiento que se les da a los problemas relacionados con las vías, reglas y conceptos que deben emplear los alumnos durante el proceso de escritura, son insuficientes y no permite la atención a las diferencias individuales.
- 4 Los ejercicios que se proponen para enmendar y corregir los errores son muy limitados, y no propician un análisis adecuado y productivo de los mismos

Resultados de la entrevista a maestros:

Se entrevistaron los dos maestros del centro escolar de referencia (ver **anexo 2**) una vez que se concluyeron de observar las clases analizadas con anterioridad, con el **objetivo** de:

- 1 Determinar el dominio que poseen los docentes acerca del tratamiento metodológico que ofrecen en el proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos en el sexto grado, incluyendo el trabajo con los errores y sus causas.

Al tabular las respuestas ofrecidas se obtuvieron las siguientes **regularidades**:

- 1 Es incompleta la preparación teórica relacionada con las **características** de los distintos **tipos de textos** y sus **propiedades** y sobre el contenido que encierran las distintas etapas o fases que se deben seguir para el tratamiento metodológico de la construcción de textos escritos.
- 2 Manifiestan un dominio limitado de las acciones a desarrollar: para promover la búsqueda de información (sobre la temática, el tipo de código y de texto) y de cómo estimularlos por la escritura.
- 3 Por la información que ofrecen, se infiere que poseen poco dominio de las deficiencias individuales de sus alumnos en cuanto a la temática investigada, y de las causas que las producen. En cuanto a los errores hacen alusión a problemas ortográficos y a algunos relacionados con la cohesión, y las causas de ellos la asocian a deficiencias en el aprendizaje, tales como: falta de motivación para escribir, poco tiempo dedicado a ello, entre otras.
 - 4 No tienen un conocimiento preciso y adecuado sobre las actividades que deben desarrollar para contribuir a eliminar las dificultades y sus causas; entre ellas citan: la revisión del trabajo de forma individual, donde le dejan señalamientos para que los alumnos los corrijan, a la revisión colectiva, y la lectura oral de los trabajos.
- 5 Expresan pobre dominio de la tipología de ejercicios que se pueden emplear para la superación de los errores que cometen sus alumnos, lo cual conlleva que presenten limitaciones en cómo estructurarlos e instrumentarlos metodológicamente para que aporten una mayor productividad.
- 6 Finalmente, expresan su insatisfacción por la poca evolución que muestran sus alumnos en el desarrollo de la habilidad para construir textos escritos y que desean estar mejor preparados para poder enfrentar esta tarea.

Resultados de la prueba pedagógica aplicada:

Una vez concluida la impartición de la asignatura de Lengua Española en este grado, a finales de mayo de 2008, se le aplicó una prueba pedagógica (ver **anexo 3**) a los alumnos de este grado, con el objetivo de:

Determinar la **situación actual** que tienen los escolares de sexto grado en cuando a su competencia para la construcción de textos escritos en la fase de diagnóstico de la investigación (constatación empírica).

En la siguiente tabla se reflejan los principales resultados obtenidos una vez de tabulados los mismos:

IND	CONTENIDO	E	B	R	M
2.1	Decodificar de la situación de comunicación y formulación del objetivo de la construcción del texto.		4(10%)	24(60%)	12(30%)
2.2	Realizar de esquemas y borradores de diferentes tipos.		4(10%)	18(45%)	18(45%)
2.3	Consultar al maestro, a sus compañeros o a otras fuentes de información necesarios para la realización del texto.			12(30%)	28(70%)
2.4	Construir el texto acorde a sus propiedades		2(5%)	16(40%)	22(55%)
2.5	Revisar y reformular del texto (monitoreo)		6(15%)	16(40%)	18(45%)

En general, se aprecian las siguientes regularidades:

- Presentan deficiencias en la decodificación de la situación de comunicación; se centran básicamente en el tema sobre el cual van a escribir y no se preocupan por el código, las características del texto y del receptor.
- No realizan una adecuada planificación del texto, la información que seleccionan no es siempre la más importante, tampoco presentan una secuencia lógica. No se seleccionan las palabras claves.
- El empleo de los borradores es bastante limitado; cuando lo utilizan, se caracteriza por plantear las ideas en secuencia y no se plasma en ellos la información adecuada a la situación de comunicación.
- La búsqueda de información es pobre, pues la ayuda que solicitan al maestro y a sus propios compañeros más bien van dirigidas a recibir un asesoramiento permanente del trabajo que va realizando, demostrando dependencia en este sentido.
- En el proceso de auto corrección, que realizan mientras escriben, dirige poco la atención a los aspectos relacionados con la adecuación, la coherencia y solo atienden algunos aspectos de la cohesión y de ortografía.
- En el producto se reflejan errores de **coherencia** en cuanto a: la suficiencia y la calidad de las ideas, el ajuste a la situación de comunicación y la

estructuración de los párrafos. Por otra parte, los errores en la **cohesión** se manifiestan por la presencia de repeticiones y el mal uso de conectores lingüísticos.

Integración de los resultados

Una vez concluidos los análisis de los instrumentos anteriores, por separado, se procedió a establecer las comparaciones pertinentes mediante un proceso de **triangulación** de la información. En este proceso no se detectó ninguna incongruencia entre los resultados alcanzados en los tres instrumentos aplicados. Seguidamente se señalaran los aspectos más relevantes de las inferencias obtenidas:

- La insuficiente **preparación teórico-metodológica** de los docentes relacionados con el proceso de construcción de textos, no contribuye de manera favorable a la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de este tópico, por lo que se manifiesta en el limitado desarrollo de habilidades constructivas en los alumnos.
- La falta de implementación de **acciones de enseñanza** que garanticen en el escolar: buscar información, decodificar situaciones de comunicación, planificar el texto, auto corregir los errores a partir de su análisis, provoca lentitud e inseguridad en el desarrollo de las habilidades para la escritura en los alumnos.
- Las anteriores insuficiencias, confirmadas en el proceso de observación, unidas a la falta de organización, entre la que se destaca la pobre previsión de acciones para darle la atención diferenciada a los alumnos de acuerdo a sus necesidades y posibilidades, conduce a la fosilización de los errores que se cometen en este proceso y la pérdida de la motivación por la actividad de la escritura.

Lo anterior permitió precisar el **problema** y el **objeto de la investigación**. Mediante el estudio de este último se determinó la variable a controlar con sus **dimensiones, sub.4-dimensiones e indicadores** que se indicarán a continuación:

Variable dependiente (operacional) proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos en el sexto grado de la educación primaria.

DIMENSIONES	SUB-DIMEN	INDICADORES:
1-Aprendizaje	1.1 Pre-escritura	1.1.1- Decodificar la situación de comunicación (pragmático)
		1.1.2 Formular el objetivo de la construcción
		1.1.3- Buscar información necesaria relacionada con la situación de comunicación (semántico).
		1.1.4 Elaborar esquemas, resúmenes o borradores (semántico-sintáctico).
	1.2 Escritura	1.2.1- Construir el texto con adecuación y pertinencia (pragmático)
		1.2.2.- Exponer con claridad las ideas atendiendo a la coherencia (semántico).
		1.2.3- Materializar la estructura formal del texto atendiendo a la cohesión. (sintáctico)
	1.3 Re-escritura	1.3.1- Releer el texto recién construido.
		1.3.2- Valorar la calidad del texto escrito.
		1.3.3- Reestructurar lo escrito.
2-Enseñanza	2.1 Pre-escritura	2.1.1- Utilizar vías o procedimientos que propicien análisis adecuados para la decodificación de la situación de comunicación.
		2.1.2-Promover vías para la búsqueda de la información necesaria en la construcción del texto.
		2.1.3- Utilizar vías o procedimientos que estimulen la creación de esquemas, resúmenes, o borradores que ayuden a los alumnos a organizar el texto.
		2.1.4- Desarrollar actividades para facilitar el cumplimiento de las cualidades del texto.
	2.2 Escritura	2.2.1- Ofrecer sugerencias u orientaciones que favorezcan el cumplimiento de las cualidades del texto.
		2.2.2- Desarrollar acciones de control que favorezcan el cumplimiento de las cualidades del texto.
		2.2.3-Desarrollar acciones que favorezcan la revisión del texto mientras escriben.
	2.3 Re-escritura	2.3.1- Utilizar vías o procedimientos que estimulen la valoración del texto escrito, a la determinación de los errores y sus causas
		2.3.2- Propiciar la reescritura del texto.
		2.3.3- Analizar el proceso de construcción y su producto.
		2.3.4-Proponer ejercicios, para darle tratamiento a las causas que producen los errores.
		2.3.5-Entrenar para evitar los errores.

NOTA. La **escala de evaluación** de cada uno de estos indicadores puede consultarse en el anexo 4

La evaluación de estos aspectos permitió corroborar la existencia de un grupo de deficiencias asociadas a la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la

construcción de textos escritos. Dentro de estos aspectos se encuentra la limitada utilización de los errores como una vía adecuada para superarlos.

Es por ello, resulta conveniente la elaboración de algún **producto científico**, de carácter práctico, que pueda incidir positivamente para contribuir a la erradicación de esta insuficiencia.

CAPÍTULO 2: UNA VÍA PARA EL TRATAMIENTO DE LOS ERRORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS PARA EL SEXTO GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SU VALIDACIÓN EMPÍRICA.

En este capítulo se expone el principal resultado de esta tesis: una estrategia metodológica dirigida al tratamiento de los errores en el proceso de construcción de textos escritos para el sexto grado de la enseñanza primaria, con sus elementos estructurales y se analiza el proceso de validación empírica a la cual fue sometida esta para constatar en qué medida se cumple el objetivo previsto.

2.1 Una estrategia metodológica para el tratamiento de los errores en la construcción de textos escritos para el sexto grado en la enseñanza primaria.

2.1.1 El concepto de estrategia:

Este término es usado en diversos sectores como el militar, la economía, la cultura, la educación, entre otros y tiene distintas acepciones en dependencia de la amplitud a la que el mismo se refiera. En este último sentido se puede afirmar que las estrategias tienen lugar en tres niveles:

- **macro** (social, institucional): donde se declaran los lineamientos generales para el cumplimiento de una determinada política general.
- **meso (grupal)**: donde se concretan las actividades que se corresponden a un determinado grupo o colectivo de individuos.
- **micro (individual)**: donde se delimitan las tareas, responsabilidades y se definen operativamente la participación de cada individuo, sus mecanismos y métodos para alcanzar la meta prefijada. En los procesos educativos las estrategias pueden ser elaboradas en cualquiera de estos tres niveles.

Muchas definiciones existen sobre estrategia, en la tesis actual se toma la caracterización dada por Capote, M. (2008) que plantea:

*“Una **estrategia educacional** se caracteriza por:*

- a) Un **conjunto de acciones** (más o menos complejas) que se ejecutan de manera **consciente e intencional**.*
- b) La determinación de **metas y objetivos** a largo, mediano y corto plazo, dirigidas a la solución de un problema práctico.*

- c) La existencia de una **dirección educacional** encaminada a la transformación del objeto de investigación, desde un estado **real** hasta un estado **deseado**.
- d) Un proceso de **planificación y control** de la **ejecución** en el menor tiempo posible, con los recursos mínimos, y con el empleo óptimo de los métodos precisos que garanticen el cumplimiento de las metas.
- e) La **adaptación** de acciones y recursos necesarios que se ajusten a los cambios que se produzcan”⁶.

Partiendo de lo anterior, se asume lo planteado por el Colectivo de autores del Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela” de Villa Clara en cuanto al concepto de: **“Estrategia metodológica:** *Es la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados en un tiempo concreto. Entre sus fines se cuenta el promover la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje en los escolares”*⁷.

2.1.2 Formato estructural y funcional de la estrategia metodológica:

En lo que sigue se tomarán los pasos ofrecidos por el colectivo de autores señalados en la referencia anterior para darle la estructura a la estrategia.

a) Fundamentación:

Esta se concibió a partir de la necesidad de resolver las deficiencias que presentan los escolares de sexto grado para acometer el proceso de construcción de textos desde la perspectiva del aprovechamiento de los propios errores que cometen, para la búsqueda de las soluciones colectivas e individuales de las

⁶CAPOTE, M.(2008) “¿Qué resultados científicos se pueden obtener en una investigación educativa?”, disponible en <http://www.monografias.com/trabajos64/> consultado en junio 2008, p.11

⁷ DE ARMAS, N. [ET AL] (2004): “Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa” , Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”, Villa clara, (libro digital), p. 46

deficiencias. La estrategia pretende transformar esta actividad para que tenga una organización más coherente, una concepción que tiene en cuenta una interpretación de todos los aspectos del proceso de construcción, lo que permite un adecuado rediseño de la planificación de los objetivos y los contenidos para la erradicación de las causas que producen los errores, a partir de las modificaciones que se vayan produciendo. Por otra parte, facilita la atención diferenciada y personalizada durante el proceso de construcción de textos y en todo el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua. Introduce un conjunto de acciones y de ejercicios que tributan a reforzar las habilidades destinadas a la revisión, corrección y auto corrección del texto en la pre-escritura, la escritura y la re-escritura, que también tienen un carácter preventivo. Puede modificar la visión prejuiciosa que tienen maestros y alumnos sobre el uso propedéutico de los errores en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

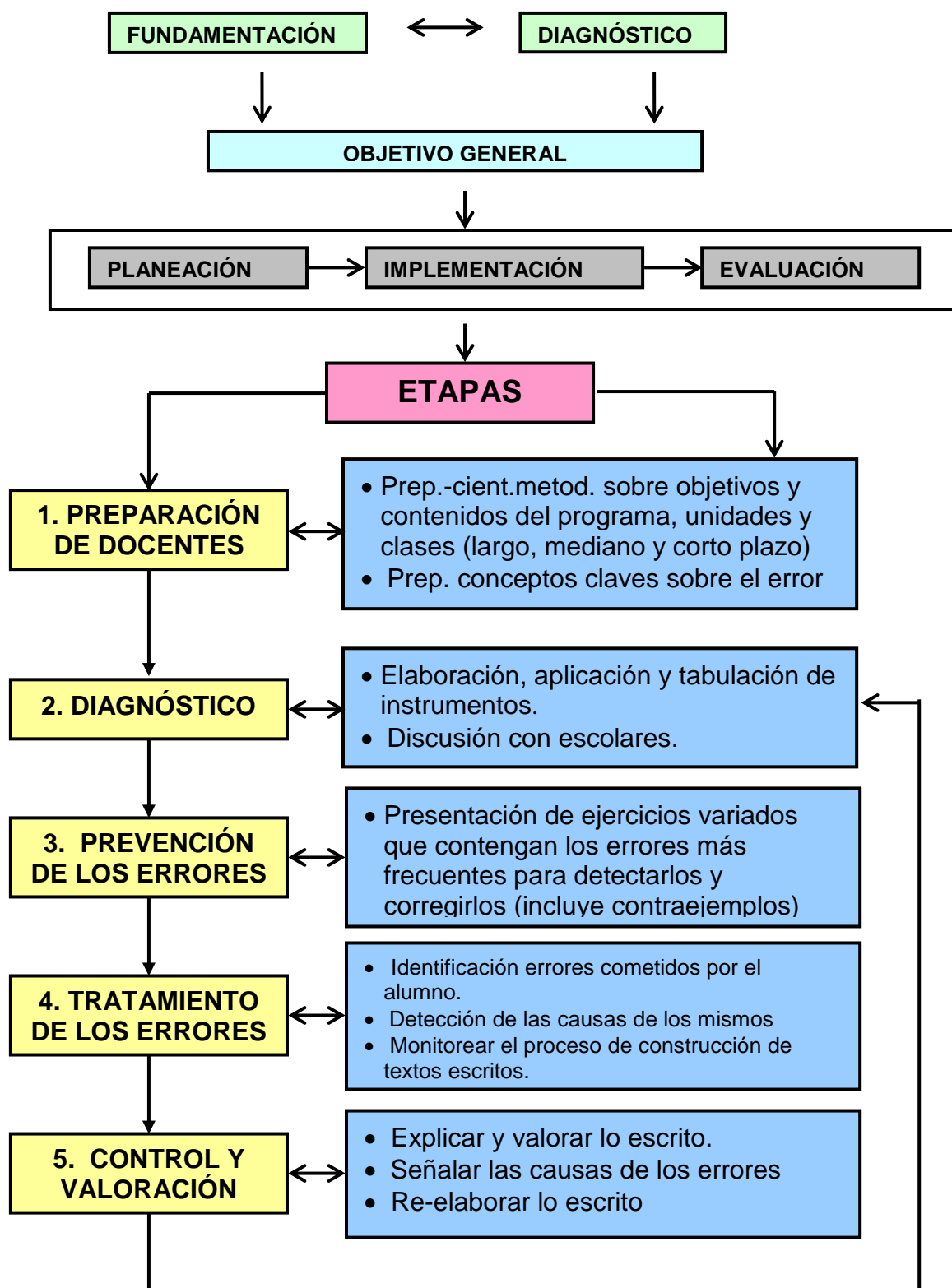
b) Diagnóstico

La concepción de esta estrategia parte de los resultados del diagnóstico realizado, estos aparecen reflejados en el epígrafe final del capítulo anterior, donde se justificó la necesidad de su elaboración y los aspectos que debían ser abordados en la misma.

Objetivo general:

Potenciar el desarrollo de **habilidades** para la materialización del **proceso de construcción de textos escritos** en los escolares de sexto grado, sustentada en el **análisis de los errores**, en el contexto de las actividades docentes, considerando como necesidad primordial la transformación de los modos de actuación de los docentes en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de esta actividad.

d) Estructura general de la estrategia:



2.12.1 Planeación estratégica: Para dar cumplimiento a estos objetivos se realizaron determinadas acciones con sus correspondientes recursos, vías y formas de control. A continuación se plantean estos componentes:

No	ACCIONES	RECURSOS	MÉTODOS, PROCED. TÉCNICAS	CONTROL
1	Sensibilizar al jefe de ciclo y maestros de 6to. grado sobre la necesidad de aplicar la estrategia.	Informe análisis dificultades	Conversación Persuasión	Investigador
2	Diagnosticar el nivel de desarrollo alcanzado por el jefe de ciclo y docentes en el dominio teórico y metodológico de la construcción de textos escritos.	Papel y Lápiz	Evaluativo	Investigador
3	Desarrollar Reunión metodológica con todos los docentes para brindarle una panorámica teórica general de la temática y de la propia estrategia	Pizarra, tizas	Conversación e intercambio	Investigador
4	Desarrollar taller teórico metodológico sobre objetivos del programa del grado y sus correspondientes contenidos, así como conceptos claves relacionados con los errores en el proceso de construcción de textos escritos. (largo plazo)	Papel Lápiz	Evaluativo Taller	Investigador
5	Desarrollar talleres teórico metodológicos sobre objetivos de cada una de las unidades del programa del grado y sus correspondientes contenidos. (mediano plazo)	Papel Lápiz	Taller Evaluativo	Investigador
6	Desarrollar sesiones de trabajo sobre objetivos de cada una de las clases de las unidades del programa del grado y sus correspondientes contenidos (corto plazo)	Papel Hojas Lápiz	Taller Evaluativo	Investigador
7	Confeccionar, aplicar y tabular los instrumentos evaluativos que resulten necesarios para determinar la competencia individual y colectiva de sus estudiantes en cuanto a la construcción de textos escritos.	Papel Hojas Lápiz	Taller Evaluativo	Investigador
8	Desarrollar la etapa de prevención.	Pizarra, tizas		Investigador
9	Desarrollar las etapas de tratamiento del error y de control y valoración.	Papel Hojas Lápiz	Evaluativo	Investigador
10	Evaluar la efectividad de la estrategia al implementar la en la práctica escolar.	Papel Hojas Lápiz	Evaluativo	Investigador
11	Taller final de intercambio y valoración de la efectividad de la estrategia.		Evaluativo	Investigador

2.1.2.2 Instrumentación

Acción 1 y 2: Se desarrollaron en una sesión de trabajo de 4 horas en la primera semana del mes de **junio de 2008**, donde participaron los docentes de sexto

grado del SI “Frank País” y la jefa del segundo ciclo. La primera parte se dedicó a establecer la motivación necesaria para la realización del trabajo con la estrategia que aquí se defiende. Para ello se utilizaron los resultados de la situación actual que ya fueron analizados en el capítulo 1 y que contienen las dificultades concretas sobre la temática. A continuación se realizó un **diagnóstico** (oral) sobre el dominio del contenido, tanto teórico como metodológico, que sirvió de punto de partida para el trabajo posterior. En este sentido se detectó que las **principales limitaciones** que tienen son las que siguen:

- Insuficiente preparación teórica relacionada con las **características** de los distintos **tipos de textos** y sus **propiedades**.
- Concepción desintegradora de la construcción de textos **con** el resto de los **componentes** de la **asignatura** sobre todo el morfosintáctico.
- **Tratamiento didáctico** de las etapas en la construcción de texto con insuficiencias en su estructuración.
- Insuficiente el dominio **teórico y metodológico** sobre los **conceptos de error**, su **taxonomía**, así como su utilización en el aprendizaje escolar.

Acción 3: Se instrumentó en la segunda semana de junio de 2008. En ella participaron los mismos sujetos que en la acción anterior. Esta reunión partió del análisis de las dificultades de alumnos y de los resultados del diagnóstico anterior efectuado a los maestros. Esto justificó la existencia de la estrategia y se ofreció por el autor de esta tesis una panorámica general de los contenidos teóricos y metodológicos que sirven de fundamentación a esta tesis y que aparecen reflejados en el capítulo 1. Culminó con la orientación de la bibliografía a consultar y se dieron orientaciones concretas para la realización del próximo taller.

Acción 4: Esta se concretó en la tercera semana de junio 2008, con los mismos participantes que en las acciones anteriores. Para su realización se partió del **análisis colectivo** de los **objetivos y los contenidos del grado** destinados a la construcción de textos, que aparecen en el programa, y se hicieron valoraciones sobre la suficiencia que presentan las **orientaciones metodológicas** que se ofrecen en los documentos que posee el maestro para este fin. También se hizo un estudio de los **libros de texto** de los alumnos **para examinar la forma en que se abordan estos**. La otra parte fue dedicada a discutir y valorar los contenidos, que sobre el **tratamiento del error** y sus clasificaciones, aparecen en el **capítulo 1, epígrafe 1.1.2** de esta tesis. Los participantes manifestaron la

necesidad del conocimiento de estos aspectos para elevar la efectividad de la escritura de los alumnos.

Acción 5: Se consideró el desarrollo de cuatro talleres, uno por cada período escolar, una semana antes de su inicio. Se continuó trabajando con los mismos sujetos de las preparaciones anteriores. En estas sesiones de trabajo, además de discutir colectivamente los objetivos y contenidos relacionados con las unidades del programa de cada período, se realizó la distribución por clases, o sea se elaboró la dosificación. Se hizo énfasis en tratamiento metodológico de aquellos contenidos que históricamente han presentado mayores dificultades.

Acción 6: Se efectuó de manera sistemática durante todo el curso escolar 2008-2009, con una frecuencia quincenal. Aquí además de analizar objetivos, contenidos y dosificación, se discutieron modelos de clases y de ejercicios.

Acción 7: Se aplicó en la primera quincena de septiembre 2008 a los alumnos de la muestra. El maestro y el investigador, de forma colectiva, elaboraron el instrumento evaluativo, lo aplicaron y tabularon para determinar la competencia individual y colectiva de sus estudiantes en cuanto a la construcción de textos escritos (**anexo 6**). Los análisis estuvieron encaminados a la:

- Identificación de los **errores** que cometen, en el proceso y en el producto, de forma individual así como la búsqueda de las regularidades colectivas.
- Determinación de las **causas** por la que los alumnos cometen los errores, en lo particular y en lo general, atendiendo tanto a lo afectivo como a lo cognitivo.
- Identificación de los **gustos y preferencias** en cuanto a **temáticas** a utilizar en la escritura y **tipología de textos**, formas en que desea hacerlo, individual o colectiva, así como la manera en que prefiere se realice la corrección de los errores.
- Identificación de los conocimientos que poseen para la auto-corrección.

Una vez determinados y tabulados los errores, tanto individuales como colectivos, el docente clasificó a los estudiantes según las actitudes de estos para escribir, lo que le permitió trazar las estrategias de trabajo para las siguientes etapas. La clasificación se hizo, atendiendo al criterio expuesto en la fundamentación teórica para este aspecto, según **niveles de desempeño**.

Un momento importante de esta etapa consistió en la discusión individual y colectiva de los trabajos realizados por los escolares. Esto permitió un primer acercamiento al tratamiento adecuado de los errores, pues el docente además de

poder precisar los mismos, tuvo la posibilidad de elevar el protagonismo de sus alumnos en el proceso de aprendizaje, al incluirlos en la toma de decisiones. Estos quedaron **orientados** acerca de sus errores, las causas, y las vías para resolverlos. Además se negoció con ellos para decidir qué acciones acometer, para su erradicación. Se determinaron los conceptos que debían tratarse previo a la solución de ejercicios de reconstrucción de textos.

Su situación respecto al nivel de conocimiento para acometer el proceso de construcción de textos, se fue actualizando periódicamente; para conseguirlo se utilizó la observación sistemática y los análisis de las muestras de los escritos que fueron produciendo en las distintas clases. Hacerlo de esta manera permitió ir corroborando la efectividad de la implementación de las acciones planificadas y su rediseño constante en busca del perfeccionamiento de la estrategia.

Acción 8: se preparó a los docentes en la semana 3 de septiembre 2008 y lo instrumentó con sus alumnos en las cinco semanas siguientes. En el tiempo destinado a los maestros se analizaron las **acciones específicas** que debían tenerse en cuenta en la **etapa de prevención**, y se le dieron sugerencias de los distintos tipos de **ejercicios** que se pudieran utilizar. (Más adelante se relacionan algunas de las acciones y de los ejercicios a modo de ejemplo).

Otro de los propósitos de esta acción (etapa) fue **familiarizar** a los estudiantes con los **posibles errores** que pudieran cometer en los distintos momentos del proceso para construir un texto escrito: **pre-escritura**, **escritura** y **re-escritura** y puntualizar las causas que pueden provocar estas dificultades,

Se plantearon fundamentalmente dos actividades más generales:

- Presentar los tipos de errores más frecuentes.
- Presentar y analizar los elementos de los conceptos que desconocían de manera parcial o total, para que se apropiaran de ellos y pudieran aprovechar este conocimiento en la construcción y reconstrucción de los textos

Para darle cumplimiento a los aspectos que se señalan anteriormente se emplearon modelos de textos en los que aparecen representadas sus cualidades correctamente y otros donde los errores impiden se puedan apreciar con claridad. De manera similar se abordaron las reglas gramaticales necesarias.

Los ejercicios que se resolvieron aquí establecieron las premisas necesarias, para que hicieran un análisis más profundo en la solución de los que se propusieron en la etapa siguiente.

Se les presentaron ejemplos de textos donde se pudieron apreciar las propiedades del concepto que se trató, y otros que no las contenían

Ejemplo de algunas de las tareas que se desarrollaron en esta etapa.

- Describir el **proceso de construcción** de textos, incluye las acciones para cada una de las etapas del proceso.
- Análisis de los **errores más frecuentes**, durante la comprensión de los textos, para fortalecer aquellos conceptos en los cuales los alumnos presentan dificultades para reconocer sus propiedades.
- Incorporar textos de una misma temática durante el tratamiento de los contenidos de las unidades, con el propósito de valorar como una misma información puede emplearse para la construcción de textos con diferentes intenciones comunicativas.

Tareas específicas para mejorar las propiedades del texto.

Adecuación:

- Analizar aspectos del texto relacionados con la forma.
- Distinguir las expresiones comunes de los alumnos para su análisis colectivo.
- Analizar las características que tipifican determinadas funciones comunicativas (saludar, felicitar, expresar alegría o tristeza, agradecer)
- Comparar textos donde se puedan apreciar sus propiedades

Coherencia:

- Seleccionar un título para cada uno de los párrafos de un texto.
- Identificar las estructuras de un texto y marcarlas gráficamente.
- Buscar las ideas importantes de un apartado o de un párrafo.
- Escoger de entre un conjunto de frases o informaciones las más importantes para producir un texto.
- Separar una lista de frases mezcladas, desechar las que tratan de temas distintos.
- Ordenar y agrupar un conjunto de frases para construir un texto.

Cohesión:

- Análisis textual de los distintos mecanismos de cohesión del texto.

-Marcar gráficamente en el texto, con signos de color, los elementos de enlace y explicar su función.

-Relacionar entre sí las diversas frases que forman un texto y que previamente han sido rotas o mezcladas

Ejemplo 1:

Los ejercicios sobre el texto “El rey de los animales” que se presentan a continuación, constituyen **ejemplos** de cómo se aprovecharon los textos modelos que se usaron en las distintas clases, para que los alumnos hicieran **valoraciones** sobre los aspectos en los que presentaron **deficiencias** en la **construcción de los escritos**. En este caso se dirigieron al análisis de los siguientes aspectos: adecuación, propósito, estructura, sustitución léxica mediante el empleo de sinónimos, uso de la coma en la relación de elementos análogos.

I.- Lee el texto siguiente y responde lo que se te pide.

“El rey de los animales”.

Al león lo llaman también “el rey de los animales”. Posiblemente deba este sobrenombre a su fuerza, a su fiereza, y a la gran melena de los machos, que les da un aspecto muy principal. Su rugido es como un trueno, que asusta a casi todos los que lo escuchan.

Los **leones** suelen vivir en grupos y cazar juntos de noche. Con sus dientes fuertes y afilados y sus uñas que pueden sacar y esconder igual que los gatos, matan al instante cebras, antílopes, búfalos... de los cuales se alimentan. Se les acerca despacio y de pronto corren hacia ellos sin darle tiempo a escapar. Poseen muy buena vista, buen oído y buen olfato.

Antiguamente había **leones** en casi toda África, en algunos lugares de Europa, y en gran parte del continente asiático. En la actualidad estos **mamíferos** viven en el centro de África y sur de Asia, donde existen leyes que los protegen de los cazadores.

Las **leonas** pueden tener de dos a cinco **cachorros** cada dos años. Mientras son pequeños los amamantan, pero cuando están algo crecidos los llevan para aprender a cazar y, además, para que se acostumbren a comer la carne de los animales que ellas capturan. La piel de los **leoncitos** es moteada con manchas oscuras. Al crecer pierden las manchas y se vuelven de un color amarillento.

a) El propósito del autor al escribir el texto fue:

(Marca con una cruz (x) la respuesta más adecuada).

- Informar sobre el modo de vida de los leones.

- Informar a los lectores acerca de los animales.
- Describir a los leones de Europa y África.
- Informar a los lectores acerca de los leones.

b) Ordena las siguientes ideas según aparecen en el texto: lugares en que habitan /forma de reproducirse / razones por lo que lo llaman el rey de los animales/ forma en que viven y modo en que cazan.

¿Crees que este orden podría variarse? En caso afirmativo, cámbialo.

c) Elabora un esquema donde incluyas las ideas que ordenaste anteriormente.

d) Lee nuevamente la oración: Poseen muy buena vista, buen oído y buen olfato. Reestructúrala, sin repetir palabras, y sin que se pierda la información.

e) Relee los fragmentos subrayados en el texto. Detente en los signos de puntuación. ¿Qué función desempeñan? Intenta leer el texto sin la presencia de estos signos. ¿Qué efecto produce?

Fragmentos sin los signos:

Antiguamente había **leones** en casi toda África en algunos lugares de Europa y en gran parte del continente asiático.

Los **leones** suelen vivir en grupos y cazar juntos de noche. Con sus dientes fuertes y afilados y sus uñas que pueden sacar y esconder igual que los gatos matan al instante cebras antílopes búfalos...

f) Relaciona las palabras que expresen cómo se puede sentir el receptor de un texto que contenga este **tipo de error**. Explica por qué empleaste estas palabras.

g) Crea una nueva frase sobre los leones en la que emplees los signos de puntuación similar al que se le dio en el texto.

h) Adiciona nuevos elementos al primer fragmento subrayado; elimina los signos suspensivos.

i) Localiza en el texto las palabras subrayadas: (leones, mamíferos, cachorros, leoncitos). Léelas detenidamente. Reflexiona sobre su significado, búscalo en el diccionario si es necesario.

j) ¿Por qué el escritor evitó emplear la misma palabra en la construcción del texto?

k) A continuación te presentamos los fragmentos. En ellos se repite la misma palabra innecesariamente. Explica qué consecuencias trajo para la lectura del texto.

Antiguamente había **leones** en casi toda África, en algunos lugares de Europa, y en gran parte del continente asiático. En la actualidad **los leones** viven en el centro de África y sur de Asia, donde existen leyes que los protegen de los cazadores.

Las **leonas** pueden tener de dos a cinco **cachorros** cada dos años. Mientras son pequeños los amamantan, pero cuando están algo crecidos los llevan para aprender a cazar y, además, para que se acostumbren a comer la carne de los animales que ellas capturan. La piel de los **cachorros** es moteada con manchas oscuras. Al crecer pierden las manchas y se vuelven de un color amarillento

l) Un escritor debe poseer la habilidad para encontrar la palabra más adecuada. La solución del ejercicio siguiente puede entrenarte en ello.

Marca siempre con una X tu respuesta.

¿Por cuál de los siguientes sustantivos sustituirías la palabra leona.

<input type="checkbox"/> los leones.	<input type="checkbox"/> las mamíferas.
<input type="checkbox"/> las hembras.	<input type="checkbox"/> las esposas.

m) En el caso anterior se sustituyó un sustantivo por otro, pero de igual manera puede hacerse con otro tipo de palabras.

n) ¿Por cuál de las formas verbales siguientes puede ser sustituida "tener"?

<input type="checkbox"/> parir.	<input type="checkbox"/> procrear.
<input type="checkbox"/> poseer.	<input type="checkbox"/> concebir.

ñ) En ocasiones resulta necesario sustituir palabras por expresiones o viceversa.

Selecciona la frase por la que sustituirías la palabra "amamantar".

<input type="checkbox"/> les ofrecen alimentos	<input type="checkbox"/> les dan comida.
<input type="checkbox"/> dan de mamar.	<input type="checkbox"/> los cuidan en extremo.

o) Los textos pueden ser cambiados en correspondencia con el propósito que se persiga; adicionar o eliminar información sin que el mensaje se afecte es un ejemplo de los cambios que se pueden hacer. Como el autor no hace referencia al valor de la rapidez de las patas de los leones, adiciona al texto la frase "**y sus patas ágiles**" para que completes esta información, antes de hacerlo identifica mediante la lectura el lugar adecuado para colocarla. Valora si la expresión que se propone es correcta, puedes usar otra si lo consideras necesario.

p) Amplía la información relacionada con el hábitat de los leones. ¿En qué parte del texto lo colocarías? Consulta la enciclopedia Encarta de tu escuela.

q) La información que ofrece un texto, puede ser empleada para la creación de otros. Debemos aprender a seleccionarla y hacerle transformaciones a nuestra conveniencia, según el propósito que perseguimos. Si resuelves la situación siguiente te percatarás mejor de lo que se ha expresado.

Marca con barras, subrayado, u otra forma que prefieras, la información del texto que seleccionarías para dar solución a la siguiente situación de comunicación.

Tu maestro te ha dado la tarea de argumentar la idea “**el león no puede vivir en Cuba de manera natural**”. Ten presente que la información puede estar plasmada directamente, pero en ocasiones es el resultado de la comprensión de esas ideas.

Ejemplo 2

A continuación se ofrece un **ejemplo** de cómo se les presentó a los alumnos los elementos esenciales relacionados con las propiedades de los conceptos básicos que desconocen, a partir del análisis de textos seleccionados que contienen estas propiedades y otros donde están ausentes. Los textos se escogieron de los archivos de los maestros (exámenes, libretas, evaluaciones sobre escritura), elaborados por los propios alumnos; de esta manera, se les demostró cómo aprovecharlos para el desarrollo de sus clases y prevenirlos de los posibles errores.

2. Lee los textos siguientes, fueron contruidos por alumnos de sexto grado para dar respuesta a la tarea de escribir sobre un amigo suyo.

Texto A

“Mi amigo”

Mi amigo es bueno conmigo. Mi amigo juega bolas conmigo. Mi amigo juega a la pelota. Mi amigo fue al parque a jugar. Mi amigo juega por el parque y corre por el campo.

Texto B

Mi Amigo”

Manuel es mi mejor amigo. El es como un libro en el que puedo leer siempre que lo deseo. Me evita sufrimientos y si le es imposible, trata de aliviarlos. Cuando lo necesito está siempre presente. Conoce todo de mí y aunque critica mis errores, siempre me perdona. Todo de el me resulta provechoso. Su compañía es buena, no escatima tiempo para mí. Posee la virtud de conservar la amistad.

Responde lo que se te pregunta:

a) En el “texto A” se ha repetido la palabra **amigo** de manera muy seguida, sin embargo no ha ocurrido así en el “B”. Localiza las palabras del “B” que te permiten conocer que en él se sigue hablando del amigo.

b) Compara los textos atendiendo a:

-Cantidad de información.

4. Lee los siguientes textos.

“Consumo de frutas”.

El consumo de frutas resulta de vital importancia para nuestro organismo, pues por lo general son ricas en agua, sales minerales, vitaminas, proteínas, carbohidratos y azúcar

Le recomiendo hacer una buena selección a la hora de comprarlas, y no ingerir alguna dañada ni con síntomas de hongos o podredumbre.

Evite combinar frutas y vegetales en las mismas comidas ya que las frutas son de más rápida digestión que los vegetales y se pueden producir fermentaciones en el organismo.

Trate siempre comerlas frescas ya que de esta manera aportan mayor cantidad de nutrientes.

Con las frutas se pueden confeccionar innumerables platos y así cuidamos de nuestra salud.

“Las frutas”.

Las frutas tienen un agradable, refrescante y delicado sabor. Su diversidad es como un regalo de la naturaleza, pero no solo nos complacen en el sentido gustativo, sino que se destacan por su aporte en vitaminas, minerales y fibras. Algunas concentran un alto contenido de azúcares, almidones y otros compuestos, también son energéticas. Por otra parte, casi todas poseen propiedades medicinales. Revista Somos Jóvenes, Nro 268, p, 46.

Ventajas de consumir frutas”

Las ventajas de producir e ingerir frutas radican en que una ingestión adecuada de ellas aporta los nutrientes necesarios para el funcionamiento de nuestro organismo y así se evitan enfermedades. Estas pueden conservarse de diversas maneras: en jugos, jaleas, mermeladas, pulpas y también dulces.

a) Relaciónalos por la temática que tratan.

b) Selecciona información para resolver de forma escrita la siguiente situación de comunicación:

Para convencer a un compañero de aula sobre la necesidad de consumir frutas.

c) Reconstruye el texto siguiente. Usa la información de los textos anteriores.

Las frutas son buenas porque... Ellas me ayudan a vivir y son ricas en proteína vegetal. No tiene ningún veneno. ¡Qué rico es!

Ejemplo 3:

El siguiente diálogo lo realizó un niño que desconocía bien el uso de los signos de puntuación.

“El encuentro de María y Pedro”

Había una vez un encuentro de María y Pedro ellos son muy amigos y en un momento llegó María cantando y dice Pedro María yo canto mejor que tú. Dice María si quieres vamos a preguntarle al profesor de canto y así lo hicieron. Llegaron a la escuela y le preguntaron al profesor y María le dijo profe yo canto mejor que Pedro a ver respondió el profesor que pasa nada profe que María dice que ella canta más bien que yo pero vamos a ver María puedes cantar, la, la, la, ahora te toca a ti

Pedro, tan, tan, tin. Pedro respondió el maestro con mucha braveza tu cantas más mal que María vete, dijo Pedro cuando se iba. ¡Siempre tengo mala suerte!

Reestructura la parte del texto que está subrayada, en la que se produce un diálogo entre el profesor, María y Pedro. Usa los signos correctos y la estructura adecuada según las características del diálogo.

Ejemplo 4:

Los siguientes textos fueron escritos por niños de un mismo grado para resolver la situación de comunicación “Escribe un párrafo donde expreses cómo es tu mascota preferida”. ¿Cuál de ellos representa mejor a la situación que se presenta?

Párrafo 1.

Mi animal preferido es el perro, él es muy fiel, le gusta jugar conmigo a los escondidos. Siempre sale temprano por la mañana a darme el de pie. Él me hace compañía casi todo los días.

Párrafo 2

Mi animal preferido es el perro. Él es peludo, con ojos negros .Todas las tardes cuando llego de la escuela él salta sobre mí con mucha alegría. Cuando me quito el uniforme y hago las tareas voy a jugar con él. Al rato nos vamos a la casa y le doy en su plato blanco su comida. Después de un largo rato se acuesta en su camita. El otro día se subió a la cama a darme el de pie.

Ejemplo 5: Lee los siguientes textos:

a) Observa detenidamente las palabras subrayadas. Compara los textos 1-A con 1-B y 2-A con 2-B atendiendo al nivel de especificidad que contiene la información.

1-A

El niño subió al árbol para coger los huevos del nido de pájaros.

2-A

El fenómeno meteorológico causó daños de consideración a la agricultura de una parte del territorio nacional de nuestro país. El costo de los daños es una cifra elevada.

1-B

Juan subió al pino para coger los huevos del nido de sinsonte.

2- B

El ciclón tropical Alberto causó daños de consideración a los cultivos de tabaco y plátano en las provincias cubanas Pinar del Río y La Habana. El costo de los daños es de dos millones de pesos.

b) ¿Qué puede haber provocado la falta de precisión en la información que se ofrece en estos textos?

La labor del maestro en la realización de las acciones y ejercicios se centró en actuar como mediador, facilitando el análisis y la reflexión sobre las formas más beneficiosas de evitar los errores. Un aspecto que resultó significativo durante el desarrollo de la etapa fue el de dar consejos relacionados con el proceso de la escritura para evitar los errores. En cada uno de estos ejercicios se incluyó la discusión en parejas, pequeños grupos y de manera colectiva.

Los **consejos** más importantes que se dieron a los alumnos durante la revisión de los ejercicios fueron los siguientes:

- **Leer** el texto en **alta voz** para que descubras mejor los errores, pueden hacer paradas mientras escriben.
- **Piensa** bien antes de escribir. **Planifica** el texto hasta que estés satisfecho.
- No te **preocupes** por el **tiempo**, lo importante, es que logres construir el texto correctamente.
- En los borradores se pueden hacer **tachaduras**, **borrones**, no importa que estén sucios de tanto borrar.
- No sientas pena por tener que **cambiar** tantas veces una frase porque los escritores adultos con más experiencia también lo hacen,
- Los borradores pueden hacerse de formas variadas: **listas**, **notas**, **esquemas**, **mapas**.
- Lee pensando que eres el **receptor del mensaje** escrito.
- Pide a un compañero que lea tu trabajo, y te ofrezca su opinión.
- Compara el plan con el borrador.
- Selecciona la idea central de cada párrafo elaborado, si lo puedes hacer con facilidad el texto tiene calidad.
- Deja los aspectos relacionados con la dramática para el final, prioriza.
- Cuando revises para comprobar la repetición de algún vocablo que afecte al texto, emplea un marcador para colorearlas (un color para cada vocablo), así podrás verificar mejor la cantidad de veces y la distancia a que se encuentran. Si no tienes de varios colores intercambia con tus compañeros.

Acción 9: Se desarrolló a partir de noviembre de 2008 hasta mayo 2009. En la primera quincena de noviembre se complementó la preparación de los docentes y

el resto del tiempo se introdujo en la docencia. Se procedió de manera similar que en la acción anterior.

En esta acción se incluyó también el control y la valoración que debieron realizar los alumnos sobre el trabajo realizado por sus compañeros de grupo en cuanto a los errores cometidos, lo que le permitió poder auto-controlar y auto-valorar su propio trabajo.

A continuación aparecen relacionadas las principales acciones que se desarrollaron con los alumnos para evitar los errores en las construcciones escritas de los textos durante esta etapa.

Principales tareas:

- Analizar **situaciones de comunicación** para su decodificación colectiva.
- Formular **situaciones de comunicación** con elementos **ausentes** para que los alumnos los identifiquen.
- Elaborar **situaciones de comunicación** de forma individual y colectiva.
- Elaborar **situaciones de comunicación** a partir de sus gustos y preferencias, puede ocasionalmente ser aprovechadas para ser incluidas en la escritura.
- Elaborar situación comunicativa y su plan correspondiente a partir un **texto y su plan**.
- Elaborar **planes** sobre textos analizados.
- Comparar **planes** con su texto para establecer niveles de correspondencia.
- Corregir los **planes**, a partir de la falta de correspondencia con el texto para el cual fue elaborado.
- Proponer un **plan** para que lo elaboren de otra manera, lo amplíen, lo reduzcan, cambien su forma.
- Buscar **información** en textos que contengan la misma temática, para: la elaboración nuevos textos, completar información de un texto ya elaborado pero que carece de ella, ampliar la información. .

Tareas más específicas para las propiedades del texto.

Adecuación:

- Valorar la opción lingüística empleada en una situación de comunicación concreta para determinar si es correcta y modificarla.
- Reescribir un texto para cambiar el nivel de formalidad de superior a inferior o viceversa.

- Reescribir un texto para cambiar el nivel de especificidad.
- Modificar un texto donde se haya empleado un tratamiento personal (usted) por otro (tú) o viceversa.

Coherencia.

- Corregir la estructura de un texto a nivel de párrafo y frase.
- Modificar esquemas que no recogen toda la información relevante del texto, o que recoge elementos de poca importancia.
- Eliminar las ideas de un texto por que no guardan relación con el tema que se trata.
- Incorporar información importante a un texto que carece de ella

Ejemplo1.

1- Lee el siguiente texto, emplea el punto para separar las ideas.

“Consejos para sembrar orquídeas”

Para sembrar orquídeas usa una maceta no muy grande, más bien profunda y estrecha, colócalas en un lugar donde no reciban luz intensa, pero cuídalas de cambios bruscos de temperatura y exceso de calor, rocíalas con agua, preferentemente usa un atomizador, y riégalas con frecuencia para mantenerlas con una humedad alta, pero sin excesos, porque pueden enfermar por hongos.

Ejemplo 2

2- Lee el siguiente texto. Reestructúralo de forma tal que las instrucciones estén separadas y comiencen con infinitivo.

“Mermelada de mango”

Ingredientes: 2 mangos, maduros, azúcar al gusto, y una pizca de sal.

Preparación: Lava y pela los mangos. Cocínalos con muy poco agua, para después, licuarlos en la batidora con la misma agua con que fueron cocidos. Cuela la mezcla y cocínala nuevamente con el azúcar y la pizca de sal.

Echa la mezcla en pomos o botellas limpias y esterilízalas y tápalas herméticamente. Ahora, puedes cocinarlos al Baño de María durante 20 minutos.

Cuenta el tiempo después que el agua comience a hervir. Ten presente que el agua debe cubrir completamente los frascos. Puedes tener los pomos sin refrigeración por más de un año.

Ejemplo 3

3-Ordena las siguientes ideas para formar **un texto que tenga por título “El alcatraz”**.

Texto desordenado.

- Vuela bajo para poder, divisar a los peces.
- Lo podemos encontrar en la rama de los árboles o en una piedra cerca de la costa.
- Vive en las costas templadas y frías.
- Se baña en horas tempranas de la mañana y mediodía.
- Ocasionalmente puede visitar las costas tropicales.
- Es muy aseado.
- Visita bahías puertos y malecones.
- los peces con una zambullida en forma de clavado.
- Concluido su aseo se sienta tranquilo a descansar en las proximidades de la playa.
- parece la de un gimnasta.
- Su vuelo es casi siempre rasante

Ejemplo 4

4. A continuación te presentamos algunas ideas para que elabores un texto que lleve por título **“Orquídeas”**. Determina las ideas más relevantes y desecha aquellas que no lo son, así como las que no se corresponden con el tema.

- Las orquídeas conforman la más extensa familia del reino vegetal.
- Los lugares donde ellas viven deben ser protegidos.
- En Cuba hay muchas especies.
- Convivieron junto a los dinosaurios antes de que el hombre habitara el planeta.
- En el Orquideario de Soroa hay más de 700 especies.
- La aroma de vainilla se toma de una especie de ellas.
- La mayor cantidad se encuentra en las regiones tropicales, no crecen ni en los polos, ni en los desiertos de arena,
- Pueden crecer cerca del mar, en montañas, en árboles, sobre las rocas, en bosques.

Ejemplo 5

5- Lee el texto siguiente, fue construido por un alumno al que se le pidió que escribiera sobre un amigo suyo:

Mi amigo es bueno conmigo. Mi amigo juega bolas conmigo. Mi amigo juega a la pelota. Mi amigo fue al parque a jugar. Mi amigo juega por el parque y corre por el campo.

La información que le llegó al amigo expresada de otra forma es la siguiente:

Mi amigo es bueno..., juega en el parque a la pelota y a las bolas, corre por el campo.

a) Analiza si la reconstrucción realizada tiene toda la información que planteó el escritor.

b) ¿Qué idea no se pudo incluir? ¿Por qué?

c) ¿Qué provocó estos errores?

d) Reconstruye el texto adicionándole suficiente información. Puedes apoyarte en la interpretación de las siguientes frases sobre los amigos, transformándolas en ideas que puedan ser empleadas en un escrito que satisfaga la solicitud hecha:

1. Una persona sin amigos es como un libro de nadie.
2. -Un amigo no es el que seca las lágrimas sino quien evita que las derrames.
3. Un amigo es aquel que sabe todo de ti, y a pesar de todo te quiere.
4. Aquellos que son verdaderos amigos estarán ahí cuando los necesites.
5. La amistad siempre es provechosos.
6. Perder el tiempo con amigos no es perderlo es disfrutarlo.
7. Saber conservar la amistad es una virtud que no todos.

Frases transformadas.

- 1- Es como un libro que puedo leer siempre que lo deseo.
1. Me evita sufrimientos y cuando le es imposible, trata de aliviarlos.
2. Siempre que lo necesito está presente.
3. Conoce todo de mí y aunque me critica mis errores, siempre me perdona.
4. Todo de él me es provechoso.
5. Su compañía es buena, el no escatima tiempo para mí.
6. Posee la virtud de conservar la amistad.

Ejemplo 6

6. Las ideas de los textos **“Colmillos de elefante”** y **“El elefante africano”** se han mezclado. Sepáralas para formar cada párrafo de forma independiente.

- Los elefantes usan sus colmillos para alimentarse: los clavan y se desentierran vegetales, pues son herbívoros.
- El elefante africano necesita diariamente más de 200 kilogramos de comida, por lo que pasa más de 16 horas al día comiendo, principalmente hierba.
- A veces, los machos luchan entre sí para impresionar a las hembras.

- ¡Por eso está tan gordito!
- Las hembras africanas también los emplean para proteger a sus cachorros de los leones y los tigres, sus enemigos.

¿Qué te ha permitido poder separar los textos?

Para la cohesión

- Ordenar ideas para formar un párrafo.
- Completar elementos ausentes en un texto.
- Sustitución elementos repetidos o innecesarios en el texto.

Para los recursos anafóricos.

- Corregir frases donde tengan que emplear la sustitución léxica por sinónimos (pro nominalización, pronombres lexicales, pronombres gramaticales, .pro adverbiales, elipsis, deixis, determinantes)
- Corregir frases donde no estén bien empleados los conectores o marcadores textuales.

Ejemplo 7

Lee el siguiente texto. Fue escrito por un niño de sexto grado para contar lo sucedido en uno de sus días de paseo paseos.

“Un día al campo”

El domingo por la mañana fui al campo con mis padres. Al llegar allí sentí varios gritos. Era una niña que no sabía nadar pero se metió en el río y casi se ahogaba. Me tire y la saqué. Después de un rato almorzó con nosotros. Salimos en busca de uvas. Por la tarde no sabíamos el camino, por lo que nos perdimos. Cuando lo encontramos ella me dijo gracias por salvarme la vida. Yo nunca olvidaré aquel momento en el que le salvé la vida a una persona. Bonito día de campo verdad.

- Valora el texto atendiendo a: propósito, estructura, adecuación, suficiencia en las ideas.
- Subraya los errores que encuentres en el texto.
- Reconstruye el texto, apóyate en las siguientes interrogaciones para completar la información: ¿Qué hacía, mientras trataba de no ahogarse? / ¿Cómo se sentía la niña en esta difícil situación?/ ¿Qué pasó en el almuerzo?/ ¿Qué hiciste para encontrar el camino?/¿Cómo se sentía la niña cuando te dio las gracias?/¿Por qué dice que fue un bonito día?

Para la puntuación

- Corregir textos con uso incorrecto de los signos de puntuación.

- Colocar correctamente los signos de puntuación a un texto que se le haya quitado previamente (coma y punto y seguido)
- Colocar los puntos para separar los párrafos de un texto. Donde no se han colocado o se ha hecho de manera incorrecta.

Se recomienda tener en cuenta las siguientes **tareas** para el momento del proceso enseñanza aprendizaje en la realización de los ejercicios de **prevención** y **corrección** de errores.

- 1- Lectura de la tarea a resolver, que incluye el texto con el cual van a trabajar, las veces que sea necesario.
- 2- Aplicación de las diferentes estrategias para comprensión, construcción y reconstrucción de un texto.
- 3- Activación de los conocimientos previos, relacionados con el tipo de error que se pretende corregir, lo que supone la búsqueda de información sobre aspectos, lingüísticos, textuales, cognitivos- metacognitivo, socioculturales y estratégicos.
- 4- Búsqueda de información relacionada con los errores que va a corregir, sobre las causas que los producen y la manera en que pueden ser solucionados.
- 5- Activación de los conceptos necesarios para la solución de los errores e identificación de cuales son necesario emplear y con que nivel de jerarquía, según la prioridad, dada por el nivel que ocupa en el texto que se corrige y por el grado de afectación que le produce.
- 6- Corrección de los errores de forma individual o por equipos de trabajo.
- 7- Explicación de la solución dada, para corregir los errores a partir de las preguntas del grupo, incentivado por el maestro o que el mismo estudiante se realice.
- 8- Selección dentro del grupo la solución más efectiva y explicar por qué.
- 9- Explicación la manera en que puede evitar el tipo de error tratado en el ejercicio propuesto y qué conocimientos o habilidades debe ejercitar para evitar que se produzca este tipo de error, autoevalúa su trabajo, desarrollando así las estrategias metacognitivas de aprendizaje.

2.1.2.3 Evaluación

Esta etapa final se concibió para determinar los logros y los obstáculos que se fueron detectando en el proceso de implementación de la estrategia, las medidas tomadas para superar las limitaciones y las acciones de evaluación realizadas que permitieron hacer una valoración de la aproximación al estado deseado.

De acuerdo a lo planificado se previeron dos acciones para esta fase:

Acción 10: Se desarrolló durante todo el curso escolar 2008-2009 (desde septiembre hasta mayo).

Por otra parte, para valorar en qué medida se transformó el objeto de investigación, desde la situación inicial a la deseada, se decidió aplicar el método de **observación** para el seguimiento, monitoreo y control de todo el **proceso** investigativo. En el **anexo 5** se puede apreciar el instrumento utilizado. El mismo fue aplicado con el **objetivo** de:

- Determinar el comportamiento de las dimensiones e indicadores de la variable operacional definida como proceso, tanto en el comportamiento de la docente como de los alumnos.

Se observaron **20 clases** con una frecuencia quincenal. En las mismas se pudo apreciar un comportamiento gradual progresivo de disminución de dificultades, tanto en el trabajo del docente como de los propios escolares. A continuación se ofrece el comportamiento por periodos.

Los principales resultados obtenidos son los que aparecen en la siguiente tabla en **por cientos**

IND	PRIMER PERIODO				SEGUNDO PERIODO				TERCER PERIODO				CUARTO PERIODO			
	E	B	R	M	E	B	R	M	E	B	R	M	E	B	R	M
1.1.1		15	68	17		21	66	13	11	27	53	9	20	48	28	4
1.1.2		17	64	19		22	63	15	10	27	51	12	18	64	12	6
1.1.3		16	66	18		20	64	16	10	25	54	11	16	60	19	5
1.1.4		12	61	27		18	62	20	9	23	58	10	14	58	24	4
1.2.1		11	60	29		15	60	25	8	22	61	9	12	55	27	6
1.2.2		11	61	28		17	60	23	9	21	58	11	12	54	28	6
1.2.3		10	60	30		15	62	23	8	22	60	10	13	54	27	6
1.3.1		13	52	35		18	61	21	8	20	56	16	13	52	29	6
1.3.2		13	50	37		17	59	24	7	21	57	15	12	53	28	7
1.3.3		12	54	34		16	61	23	7	22	56	15	12	53	28	7
PROM		13	60	27		18	62	20	9	23	56	12	13	55	26	6
2.1.1		15	70	15		20	70	10	10	30	50	10	20	50	25	5
2.1.2		15	70	15		20	65	15	10	25	55	10	20	60	15	5
2.1.3		10	60	30		20	60	20	10	20	60	10	15	60	20	5
2.1.4		10	60	30		15	60	25	10	20	60	10	15	55	25	5
2.2.1		10	60	30		15	60	25	10	20	60	10	10	60	25	5
2.2.2		10	60	30		15	60	25	10	20	60	10	10	55	30	5
2.2.3		10	50	40		20	60	20	10	20	55	15	10	60	25	5
2.3.1		10	50	40		20	60	20	10	20	55	15	10	55	30	5
2.3.2		10	50	40		15	60	25	10	20	55	15	10	60	25	5
2.3.3		15	70	15		15	75	10	20	20	55	5	25	55	20	0
2.3.4		15	60	25		30	55	15	15	20	60	5	30	50	15	5
2.3.5		15	60	25		30	50	20	15	20	60	5	30	50	15	5
PROM		12	60	28		24	56	20	12	21	57	10	17	55	23	5

A continuación se hace un breve análisis cualitativo del comportamiento de los indicadores de las dos dimensiones, haciendo énfasis en la enseñanza. Debe tenerse en cuenta que aquí solo se medirá la dimensión **aprendizaje** lo que es susceptible de medir como **proceso**.

En el **primer periodo** se apreciaron las mayores dificultades en las dimensiones de aprendizaje y de enseñanza a partir los indicadores 1.1.4 y 2.1.4 respectivamente. Esto permite inferir que en este proceso las acciones posteriores a la búsqueda de información son las que requirieron mayor atención en las próximas etapas de introducción de la estrategia en la práctica.

Para evaluar el proceso en cada una de las etapas se calculó el promedio de las evaluaciones otorgadas en cada uno de los indicadores de cada dimensión. En este periodo, la **dimensión 1** obtuvo los siguientes valores **B: 13%; R: 60% y M: 27 %**. Lo que indica que su competencia constructiva se encuentra entre un nivel medio y bajo, predominando el primero. En cuanto a la **dimensión 2** estos valores se comportan de la siguiente manera: **B: 12; R: 60% y M: 28%**.

En las observaciones efectuadas en el **segundo periodo** se pudo comprobar que se logró una mayor estabilidad en todos los indicadores; en esta oportunidad aumentaron de manera discreta los indicadores evaluados de B y disminuyeron los de M. Los promedios de la dimensión 1 se comportaron así: **B: 18%; R: 62% y M: 20%**. Se pudo constatar que la competencia de alumnos y maestros en este proceso de construcción se puede evaluar en general de positiva. Para la próxima etapa se concibieron acciones encaminadas a disminuir los alumnos evaluados de M y R y lograr que algunos de los evaluados de B cambien a la categoría inmediata superior. Por otra parte en la dimensión 2 la media aritmética se comportó de manera similar: **B: 24 R: 56 y M: 20%**.

En el **tercer periodo** se pudieron apreciar resultados más favorables en este proceso, ya que se lograron los propósitos previstos en el periodo anterior. Así lo muestran los promedios alcanzados. En la **dimensión 1** se comportaron así: **E: 9%; B: 23%; R: 56% y M: 12%**. En la **dimensión 2** los valores alcanzados son también análogos, pues se tuvieron los siguientes valores: **E: 12%, B: 21% R: 57 y M: 10 %**. Se puede afirmar que en esta etapa se logró perfeccionar el proceso constructivo, a partir de un mejor desempeño docente. En estos logros ocupó un destacado lugar el adecuado tratamiento de los errores desde la óptica preventiva

y correctiva. Para el último periodo escolar la labor interventiva estuvo dirigida a disminuir notablemente la cantidad de alumnos evaluados de M.

Al concluir el **cuarto periodo** y procesar la información obtenida se notaron cambios más significativos, al compararlos con el periodo anterior. Esto se puede percibir al observar los promedios alcanzados **E: 13%; B: 55%; R: 26% y M: 6%** en la **dimensión 1**. De manera similar, se comporta **la dimensión 2** al tener los siguientes valores: **E: 17; B: 55%; R: 23% y M: 5 %**. Estas cifras avalan una competencia, superior en alumnos y maestro, en cuanto a la construcción textual escrita, según las diferentes observaciones al proceso efectuadas en esta etapa final del curso.

Al hacer una **comparación** entre los resultados del **primer periodo** con los del **cuarto** se puede inferir que disminuyeron los alumnos evaluados de M y R en un 21 % y 34 % respectivamente, mientras que aumentaron los evaluados de B en un 42 %; por otra parte es significativo que en esta última etapa el 13 % de los alumnos fueron evaluados en la categoría superior de E, cuando en la primera ninguno de ellos la alcanzó.

Este seguimiento permitió al investigador realizar los ajustes pertinentes a la estrategia, que es precisamente la que se presentó en este capítulo.

Para hacer la valoración de la efectividad de la estrategia como **resultado**, se aplicó un **pre-experimento** en forma de **pre-test** y **post test**. Para el primero se utilizaron los resultados del **diagnóstico** realizado a los escolares (acción 7) y que aparece en el **anexo 6** donde se midieron el comportamiento de los indicadores de la variable operacional pero con los contenidos de quinto grado; mientras que para la segunda se empleó el mismo instrumento de la **prueba pedagógica** (ver **anexo 3**) utilizada en el capítulo anterior al analizar la situación actual de la temática objeto de estudio, donde se tuvieron en cuenta los objetivos de sexto grado relacionados con la temática objeto de la investigación.

A continuación se plantean los principales resultados obtenidos, una vez que se tabularon estos exámenes:

Resultados del pre-test

En el mes de septiembre se aplicó este instrumento. El comportamiento de los indicadores de la variable operacional son los que siguen:

INDICADORES	EXCELENTE		BIEN		REGULAR		MAL	
	CANT	%	CANT	%	CANT	%	CANT	%
1.1.1			3	15	14	70	3	15
1.1.2			3	15	13	65	4	20
1.1.3			3	15	13	65	4	20
1.1.4			2	10	12	60	6	30
1.2.1			2	10	12	60	6	30
1.2.2			2	10	12	60	6	30
1.2.3			2	10	12	60	6	30
1.3.1			3	15	10	50	7	35
1.3.2			2	10	10	50	8	40
1.3.3			2	10	11	55	7	35

Lo primero que llama la atención en estos resultados es que ningún alumno logró obtener calificación de E en ninguno de los indicadores y que la mayor cantidad se concentra en los evaluados de R y M. Se tiene un promedio de 2 de B, 12 de R y 6 de M

Los indicadores relacionados con el proceso de construcción se comportan de manera similar a lo analizado con antelación. En cuanto al **producto (resultado)** se pudo detectar limitaciones en cuanto a:

- **Decodificación de la situación de comunicación;** no se tienen en cuenta todos los elementos que la componen.
- **Planificación del texto:** inadecuada selección y organización de la información.
- **Elaboración de borradores:** poca variedad y relación inadecuada entre los nexos lógicos que lo componen.
- En el **sub-proceso de auto corrección**, que realizaron mientras escribían, dirigían poco la atención a los aspectos relacionados con la adecuación, la coherencia y solo atendían algunos aspectos de la cohesión y de ortografía.
- **La coherencia:** la insuficiencia en la calidad de las ideas, desajuste a la situación de comunicación y inadecuada estructuración de los párrafos.
- La **cohesión:** repeticiones innecesarias de vocablos y el mal uso de conectores lingüísticos: conjunciones, preposiciones y puntuación,

Resultados del post-test

Este se aplicó en la última semana de mayo de 2009. A continuación se reflejan los resultados por indicadores y categorías evaluativos:

INDICADORES	EXCELENTE		BIEN		REGULAR		MAL	
	CANT	%	CANT	%	CANT	%	CANT	%
1.1.1	4	20	10	50	5	25	1	5
1.1.2	4	20	13	65	2	10	1	5
1.1.3	4	20	12	60	3	15	1	5
1.1.4	3	15	12	60	4	20	1	5
1.2.1	2	10	11	55	6	30	1	5
1.2.2	2	10	11	55	6	30	1	5
1.2.3	2	10	11	55	6	30	1	5
1.3.1	3	15	10	50	6	30	1	5
1.3.2	3	15	10	50	6	30	1	5
1.3.3	3	15	10	50	6	30	1	5

Ya aquí se puede apreciar que alrededor de 15 % (3) alumnos obtuvieron calificación de E, en sentido general, en todos los indicadores; por otra parte, el 5% (1) solo alumno, mantuvo una calificación de M durante todo el curso escolar. Además, alrededor de 11 alumnos (55%) lograron evaluación de B.

Los principales **logros** obtenidos fueron:

- ⇒ **Decodificación de la situación de comunicación:** tuvieron en cuenta todos los elementos que la integran.
- ⇒ **Planificación del texto:** se apreció una mejor selección y organización de la información.
- ⇒ **Elaboración de borradores:** se incrementó la variedad y se establecieron mejores conexiones lógicas entre los elementos que lo integran.
- ⇒ En el **sub-proceso de auto corrección**, que realizaron mientras escribían, se observó una mejor atención a los aspectos relacionados con la adecuación, la coherencia, y se perfeccionaron los relativos a la cohesión y la ortografía.
- ⇒ **La coherencia:** se detectó una tendencia positiva en la suficiencia y calidad de las ideas; el ajuste al tema y al tipo de texto fue muy superior en esta ocasión y lograron estructurar los párrafos de forma adecuada. .
- ⇒ **La cohesión:** disminuyeron las repeticiones innecesarias de vocablos y emplearon mejor los conectores lingüísticos: conjunciones, preposiciones y puntuación,

Al comparar los resultados del **pre-test** y **post-test** se tiene:

En cuanto a la cantidad de alumnos que adquirieron una categoría evaluativa superior o disminuyeron una inferior se tiene que: TRES de ellos obtuvo EXCELENTE; se incrementó en 9 la cantidad de BIEN y disminuyeron la cantidad de REGULAR en 7 y de MAL en 5.

En sentido general, se puede inferir de lo planteado con antelación que los alumnos que fueron sometidos al efecto de la estrategia se convirtieron en mejores escritores de textos, a pesar de la complejidad de esta macro-habilidad y del tiempo utilizado en su implementación.

Por otra parte, los maestros demostraron un mejor dominio teórico y metodológico de los contenidos de esta temática, cuestión que se corrobora en la observación a clases.

Acción11: Se realizó en la primera quincena de junio de 2009 con los docentes, y directivos de la escuela; para su ejecución se partió de un análisis colectivo de los resultados de la implementación de las acciones anteriores de la estrategia, haciendo énfasis en los referidos al aprendizaje de la construcción de textos escritos; se mostraron los resultados de los instrumentos de diagnóstico de los participantes en el proceso de implementación. Después se les solicitó a los participantes que ofrecieran sus valoraciones sobre la estrategia instrumentada. Al respecto manifestaron lo productiva que resultó para los alumnos, en cuanto a su contribución a la superación de sus deficiencias y al desarrollo de estrategias para la escritura en general y de forma particular para el monitoreo y a la revisión del texto. Además se refirieron a lo motivados que parecían estar los alumnos en la búsqueda de soluciones para los problemas que presentaron los ejercicios propuestos y sobre los aciertos que se fueron produciendo paulatinamente en su desempeño como escritores. Consideraron que les permitió atender mejor las diferencias individuales de sus alumnos. Plantearon igualmente, la necesidad de comenzar a realizar un trabajo similar desde los grados anteriores para evitar los errores tempranamente.

CONCLUSIONES:

1. El estudio de los **fundamentos teóricos y metodológicos** relacionados con proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos en el sexto grado de la escuela primaria y del tratamiento de los errores dentro de este, ha permitido confirmar que:

- El **Enfoque Cognitivo Comunicativo y Sociocultural** es una adecuada construcción teórica que al centrar su atención en el texto, logra interpretar los más recientes aportes de la didáctica desarrolladora, a la luz de la psicología y la pedagogía marxista, según los postulados de la escuela histórico- cultural de Vigotski, y su seguidores y constituye un adecuado fundamento al proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos en la escuela primaria.
- Se han acumulado importantes concepciones teóricas que permiten estructurar una didáctica de la construcción de textos escritos para esta enseñanza, pero todavía **falta** una **integración coherente** para obtener un producto bastante acabado. El aprendizaje de la construcción de textos escritos es un proceso complejo que necesita de la formación de **motivos intrínsecos** en los alumnos para lograr que de forma consciente se impliquen en el acto de escribir y puedan lograr su perfeccionamiento.
- Un **apropiado tratamiento didáctico a los errores** en este proceso constructivo debe conducir a que los alumnos disminuyan, de forma notable, la realización de este tipo de desviaciones.

2. Durante el **análisis histórico lógico** efectuado sobre el objeto y campo de investigación se arribaron a las siguientes generalizaciones:

- No ha existido una total coincidencia entre los resultados teóricos y metodológicos aportados por especialistas de la lengua materna en Cuba y su introducción en la práctica escolar. Antes de la Revolución por la falta de voluntad política de los gobernantes y después porque no siempre se han tenido los recursos humanos y materiales para instrumentarlos de manera efectiva. En estos estudios ha sido muy limitado el abordaje de cómo utilizar los errores en beneficio de su reducción.
- Todavía es insuficiente la **preparación teórico-metodológica** de los docentes relacionados con el proceso de construcción de textos, lo que

conduce a la limitada implementación de **acciones de enseñanza** que garanticen en el escolar: buscar información, decodificar situaciones de comunicación, planificar el texto, auto corregir los errores a partir de su análisis. Estas deficiencias conducen a la **fosilización de los errores** que se cometen en este proceso y la **pérdida** de la **motivación** por la actividad de la escritura.

3. La **estrategia metodológica** elaborada, con el propósito de dar solución al problema científico formulado, pretende modificar la visión prejuiciosa que de los errores tienen maestros y alumnos para mejorar el aprendizaje. Tiene en cuenta todos los aspectos del proceso de construcción lo que permite un adecuado rediseño de la planificación de los objetivos y los contenidos para la erradicación de las causas que producen los errores, que facilita la atención diferenciada y personalizada. Introduce un conjunto de acciones y de ejercicios que tributan a reforzar las habilidades destinadas a la **revisión, corrección y auto corrección** del texto en la **pre-escritura, la escritura y la re-escritura**, que también tienen un carácter preventivo. Está estructurada en cinco etapas: **preparación de los docentes, diagnóstico, prevención de los errores, tratamiento de los errores y control y valoración.**

4. La aplicación de la estrategia metodológica en un grupo de 20 alumnos de sexto grado y su maestra, permitió valorar la efectividad de las acciones diseñadas para la preparación de los maestros y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del tratamiento de los errores en la construcción de textos escritos. El maestro perfeccionó su preparación sobre la temática y los alumnos demostraron ser más competentes en los tres momentos del proceso constructivo. Lo cual permite afirmar que la introducción de esta estrategia, en un contexto educativo con condiciones similares a las presentadas en esta oportunidad, debe favorecer al desarrollo de habilidades relacionadas con la construcción de textos escritos.

RECOMENDACIONES

1. Introducir la estrategia metodológica elaborada, en las restantes escuelas primarias del casco urbano del municipio Pinar del Río, para obtener mayores evidencias empíricas que permitan perfeccionarla.
2. Divulgar los aspectos más relevantes de esta tesis en eventos científicos y en publicaciones de corte educacional.
3. Elaborar otras estrategias similares para los restantes grados de la enseñanza primaria, teniendo en cuenta las limitadas fuentes teóricas y empíricas con que se dispone en la actualidad, para reducir los errores mediante el empleo adecuado de los que aparecen al escribir.
4. Existen algunos aspectos que no fue posible abordarlos en este proceso investigativo y que pudieran ser tratados en futuras investigaciones, tales como:
 - La inserción de la informática, el trabajo en pequeños grupos y la lúdica en productos científicos relacionados con la temática.
 - La elaboración de sistemas de ejercicios que pudieran ser utilizados por los docentes en este grado u otros, a partir de los ejemplos propuestos aquí.
 - La concepción, en forma de sistema, de un adecuado tratamiento a los errores en todos los contenidos de Lengua Española de la enseñanza primaria, para perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje de esta asignatura.
 - La concepción interdisciplinaria para el tratamiento de los errores con estrategias comunes en las diversas asignaturas del currículo de la enseñanza primaria.

BIBLIOGRAFÍA

1. ABREU, ANA M. (1998): "*La Creatividad en la construcción textual: vías para su desarrollo en alumnos de 7mo grado*". Tesis de maestría en Didáctica del Español y Literatura. ISP "E.J. Varona", C. Habana
2. ABREU, ANDRY (1988): "*La creatividad en la construcción textual*", Tesis de Maestría, C. Habana.
3. AGUAYO ALFREDO, M. (1910): "*Enseñanza de la lengua materna en la escuela elemental*." Librería Nueva, La Habana
4. AGUILERA GÓMEZ, R. (2003) "*Alternativas para el desarrollo de la expresión escrita*". Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP. Camagüey.
5. ALEXOPOULOV, ANGÉLICA (2000): "*Aproximación al tratamiento del error en la clase de Enseñanza de la Lengua Española desde la perspectiva del análisis de errores*". EN Estudios de lingüística aplicada, julio, año/ vol. 23, número 041, Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México, p. 101-125.
6. ÁLVAREZ DE ZAYAS, C M. (1999): "*La escuela en la vida. Didáctica*." Editorial Pueblo y Educación, C. Habana
7. ARIAS LEYVA, G. (2003): "*Hablemos de comunicación escrita*". ICCP Cuba.. Cartas al Maestro, Colección Pedagógica México.
8. BAEZ GARCÍA, MIREYA (2006): "*Hacia una comunicación más eficaz*", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
9. BALMASEDA NEIRA, O. (2001): "*Enseñar y aprender ortografía*". Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
10. BAMBERGER, R. (1975): "*La promoción de la lectura en la escuela*", Ediciones Promoción Cultural, Barcelona, España.
11. BARTHER, R. (1982): "*El placer del texto*", Editorial Siglo XXI, Madrid, España.
12. BLANCO PÉREZ, ANTONIO (2003): "*Filosofía de la Educación. Selección de lecturas*", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
13. BOZHOVICH, L. I. (1987): "*La personalidad y su formación en la edad infantil*", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
14. BRUECKNER, LEO J. Y GUY L. (1968): "*Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*", Edición Revolucionaria, C Habana.
15. CAPOTE, M.(2008) "*¿Qué resultados científicos se pueden obtener en una investigación educativa?*", disponible en <http://www.monografías.com/trabajos64/> consultado en junio 2008, p.11
16. CASADO VELARDE, M. (1993): "*Introducción a la gramática del texto español*". Editorial Arco Libro, Madrid, España.
17. CASANOVA, M. (1995). "*Enseñanza de la lengua y la literatura*". Cuadernos de Pedagogía, no. 235. Madrid. España.
18. CASSANY DANIEL, LUNA MARTA Y SANZ GLORIA (1998): "*Enseñar lengua*". Ed. Graó, de Serveis Pedagògics, España.
19. CASSANY, DANIEL (1989). "*Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*". Editorial Paidós, Barcelona, España.
20. CASSANY, DANIEL (1993): "*Didáctica de lo escrito*". Barcelona Graó. Biblioteca del aula, España.

21. CASSANY, DANIEL (1997): "*Reposar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*", Editorial de Servicio Pedagógico, Barcelona. España.
22. CASSANY, DANIEL (2002): "*La cocina de la escritura*". Editorial de la Secretaría de Educación Pública. México
23. CASSANY, DANIEL. (1990): "*Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, Lenguaje y Educación*", Editorial Paidós, España.
24. CASTELLANOS, DORIS [ET AL] (2001): "*Aprender y enseñar en la escuela*", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana,
25. CASTRO DÍAZ-BALART, FIDEL (2003): "*Ciencia, Tecnología y Sociedad. Hacia un desarrollo sostenible en la era de la Globalización*". Editorial Científico Técnica, C. Habana.
26. COLECTIVO DE AUTORES (1990): "*Orientaciones Metodológicas: sexto grado*", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
27. COLECTIVO DE AUTORES (1992): "*Lecciones de Filosofía Marxista- Leninista*". Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
28. COLECTIVO DE AUTORES (1995): "*La enseñanza de la Lengua Materna en la escuela primaria. Primera Parte*", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
29. COLECTIVO DE AUTORES (1995): "*La enseñanza de la Lengua Materna en la escuela primaria. Segunda Parte*", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
30. COLECTIVO DE AUTORES (2001): "*Orientaciones Metodológicas*": Editorial Pueblo y Educación, C. Habana,
31. COLECTIVO DE AUTORES (2004): "*Ajustes Curriculares: Orientaciones Metodológicas*", Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
32. CUBILLA DURÁN, O. (1991): "*Enseñanza de la expresión escrita*". *Educación*. Revista de la Universidad de Costa Rica, vol. 15, no. 2, Costa Rica.
33. DE ARMAS, N. [ET AL] (2004): "*Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*", Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Villaclara, (libro digital),
34. GARCÍA ARZOLA, E. (1992): "*Lengua y literatura*", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana,
35. GARCÍA FERNÁNDEZ, CARMEN RITA (1985): "*La expresión escrita en la escuela. Enfoques metodológicos para un proyecto*". Ed. Narcea, S.A.Madrid, España.
36. GARCÍA PERS, D (1983) "*Didáctica del idioma español*". Segunda parte. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
37. GARCÍA PERS, D. (1978): "*Didáctica del idioma español*". Primera parte, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
38. GARCÍA, CELINA y MARÍA A. CUÉLLAR (1999): "El desarrollo de habilidades en la construcción de párrafos", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
39. GARCÍA, V. MARÍA DE LOS A (1995): "*Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos por los escolares primarios*", Tesis en Opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa clara.
40. GAYOSO SUÁRES, NOEMÍ (2005): "*Español 2: Hablemos de lectura*". Editorial Pueblo y Educación, C. Habana,

41. GONZÁLEZ MORERA, V [ET AL]. (1995): *"Psicología para educadores"*. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
42. GRAVES, D. H. (1996): *"Didáctica de la escritura"*. Editorial Morata, Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid.
43. GUERRERO RUIZ, PEDRO y AMADO LÓPEZ VALERO (1995): *"Aspectos de didáctica de la Lengua y la Literatura"*, Universidad de Murcia, España.
44. IBÁÑEZ RIBALTA, E. (2002). *"La producción verbal escrita. Una propuesta metodológica para la preparación del maestro de Lengua Española de 6to grado"*, (material impreso), ISP Félix Varela, Villa Clara.
45. IGLESIAS, T. (2000): *"Propuesta metodológica basada en el tratamiento de la progresión temática y la coherencia, para el trabajo con la construcción de párrafos en 7 mo grado"*, Tesis de maestría en Didáctica del Español y Literatura, ISP "EJ. Varona", C. Habana.
46. JIMÉNEZ RIVERA, MAYTE (2005): *"Cuaderno para ti Maestro, de tercer grado: Lengua Española"*, Editorial Ministerio de Educación, ICCP.
47. JOLIBERT, J. (1991): *"Formar niños productores de textos"*. Editorial Hachette, Chile.
48. KAUJMAR RODRÍGUEZ, A. (1993): *"La escuela y los textos"*, Editorial Santillana. S. A. Buenos Aires.
49. LABARRERE RODRÍGUEZ, G Y GLADIS VALDIVIA. (1988): *"Pedagogía"*. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
50. LABARRERE SARDUY, A. (2002): *"La ayuda prematura. Causas y consecuencias de un error pedagógico"*. Material impreso, C. Habana.
51. LEONER, D. Y PALACIOS. (1994): *"El aprendizaje de la lengua escrita"* Editorial Arqui, Buenos Aires.
52. LERNER, D. (2001): *"Leer y escribir en la escuela"*, Secretaría de Educación Pública, México.
53. LÓPEZ HURTADO, J. (2000): *"Fundamentos de la Educación"* Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
54. LÓPEZ, M. CARMEN (2000): *"La comprensión lectora en sexto grado: Propuesta basada en el enfoque comunicativo"*, Tesis de maestría en Didáctica del Español y Literatura. ISP "EJ. Varona", C. Habana
55. MAÑALICH SUÁREZ, ROSARIO [ET AL] (1999): *"Taller de la palabra"*, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
56. MARTÍN VIVALDI, GONZALO (1970): *"Curso de Redacción"*. Editorial Revolucionaria,
57. MINED (1990): *"Lectura de 6to grado"*, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
58. MINED (2001): *"Programa de 6to grado"*, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
59. MUÑOZ, MANUEL (1995): *"Didáctica del texto, en aspectos de didáctica de la lengua y la literatura II"*. Ed. Compobell. S.L.: Universidad de Murcia, España.
60. ORTEGA, EVANGELINA (1991): *"Redacción y Composición I"*. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
61. PEREA SANDOVAL, CARLOS (2004): *"Mejorar para evaluar: Diseño técnico de pruebas"*. CEPA. Corporación Estudio de Pedagogías Alternativas, 2004. Colombia.

62. PÉREZ RODRÍGUEZ, G. [ET AL] (1996): "*Metodología de la investigación educativa*". Primera parte, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
63. PÉREZ RODRÍGUEZ, G. [ET AL] (1996): "*Metodología de la investigación educativa*". Segunda parte, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
64. PORRO RODRÍGUEZ Y BAEZ GARCÍA, MIRELLA (1995): "*Práctica del idioma español. Segunda Parte*". Editorial Pueblo y Educación, C. Habana,
65. REPILADO, R. (1987): "*Dos temas de redacción*" Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
66. RICO MONTERO, PILAR [ET AL] (2001): "*Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria cubana*",. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
67. RICO MONTERO, PILAR [ET AL] (2004): "*Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana,
68. RODRÍGUEZ PÉREZ, LETICIA (2004): "*Español para todos. Temas y reflexiones*". Editorial Pueblo y Educación, C. Habana,
69. RODRÍGUEZ PÉREZ, LETICIA (2005): "*Español para todos. Nuevos temas y reflexiones*", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
70. RODRÍGUEZ PÉREZ, LETICIA (2006): "*Español para todos. Más temas y reflexiones*", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana,
71. RODRIGUEZ, LETICIA (200): "*Cartas al maestro. Un acercamiento a la enseñanza de la lengua*". Editorial Pueblo y Educación. C. Habana.
72. ROMÉU ESCOBAR, A. (1987): "*Metodología de la enseñanza del español*". Tomo I Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
73. ROMÉU ESCOBAR, A. (1987): "*Metodología de la enseñanza del español*". Tomo II Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
74. ROMÉU ESCOBAR, A. (1988). "*Elevación de la efectividad de al enseñanza de la composición en séptimo y noveno grados*, Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP Enrique José Varona. La Habana.
75. ROMÉU ESCOBAR, A. (1997): "*Análisis, comprensión y construcción de textos*" Material mimeografiado. ISP Enrique José Varona. La Habana.
76. ROMÉU ESCOBAR, A. (2003): "*Didáctica del texto y de la tipología textual*", Curso 97, Evento Internacional de Pedagogía, La Habana.
77. TEBEROSKY, A. (1993). "*Leer para enseñar a escribir*". Cuadernos de Pedagogía, No. 18, Barcelona. España.
78. TOLCHINSKY LONDSMAN, L. (1993): "*Aprendizaje del lenguaje escrito*" Editorial Anthoopos, Barcelona, España.
79. TORRECILLA, A. (1993. "*Cuando escribir no es llamar*". En Revista CLIJ. Vol. 6, No. 53, Barcelona, España.
80. VAN DIJK (1983): "*La ciencia del texto*", Editorial Paidos, Barcelona, España.
81. VAN DIJK. (1980): "*Estructuras y funciones del discurso*", Editorial Siglo XXI, México.
82. VYGOSTKY, L. S. (1981): "*Pensamiento y lenguaje*", Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.

ANEXO 1

Guía de observación del proceso de construcción textual

OBJETIVO:

- Constatar la competencia del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción textual durante la etapa de diagnóstico (situación actual) del proceso investigativo.

Nro	Desarrolla acciones encaminadas a que el alumno pueda:
1.1	Prepararse para la construcción del texto escrito, acerca de todos los elementos que necesita para hacerlo.
1.2	Entender y decodificar la situación de comunicación y formular el objetivo de construcción en correspondencia con la situación.
1.3	Buscar información en diversas fuentes para enriquecer la que posee sobre el tema que va a escribir y de cómo materializarlo y registrarla para su uso posterior.
1.4	Sentir deseos de escribir con agrado.
1.5	Planificar el texto, desarrollar borradores.
1.6	Escribir el texto en correspondencia con las exigencias planteadas
1.7	Revisar el texto mientras escriben, leer y releer para encontrar la perfección del texto, hacer y rehacer.
1.8	Revisar después de concluido la última versión para encontrar las deficiencias y perfeccionarlas.
1.9	Superar las deficiencias que presentó durante el proceso y en el producto final.

NOTA: Cada uno de los indicadores anteriores se evaluarán en las categorías de **E, B, R o M.**

ANEXO 2

Guía para la realización de la entrevista a los docentes:

Objetivo:

- Determinar el dominio que poseen los docentes acerca del tratamiento metodológico que ofrecen en el proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción de textos escritos en el sexto grado, incluyendo el trabajo con los errores y sus causas.

Introducción

Se establecerá una conversación inicial con los docentes para motivarlos a participar de manera consciente en esta entrevista. Para ello se destacará la importancia que tienen las respuestas sinceras y objetivas de ellos al cuestionario que se aplicará, lo cual debe contribuir a perfeccionar el proceso de construcción textual en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española en el sexto grado.

Desarrollo:

Se harán las siguientes preguntas en el orden indicado:

1. ¿Qué estructura didáctica Ud. realiza, en sentido general, para darle tratamiento al proceso de construcción de textos escritos por sus alumnos?
2. ¿Qué métodos, procedimientos o técnicas utiliza para orientar la implementación de cada una de las etapas de este proceso?

3. ¿Qué **errores** son más **frecuentes** en los escritos de sus alumnos?
4. ¿Cuáles son las **causas** que originan deficiencias en la construcción de textos escritos, en sus alumnos de sexto grado?
5. ¿Propone **ejercicios**, para darle tratamiento a las causas que producen los errores? En caso afirmativo qué tipo de ejercicios.

Conclusiones:

Se le ofrece la posibilidad de expresar algún nuevo planteamiento de interés relacionado con la temática de la entrevista y que no haya sido abordada en ella.

Finalmente se le agradece la colaboración brindada.

ANEXO 3

DIAGNÓSTICO (SITUACIÓN ACTUAL): PRUEBA PEDAGÓGICA

OBJETIVOS:

1. Determinar la **situación actual** que tienen los escolares de sexto grado en cuando a su competencia para la construcción de textos escritos en la fase de diagnóstico de la investigación (constatación empírica).
2. Determinar el nivel de competencia alcanzado por los escolares de sexto grado en cuanto a la construcción de textos escritos, una vez aplicada la estrategia metodológica (validación empírica).

CUESTIONARIO:

Situación de comunicación:

La mamá de tu mejor amigo te pide envíes un mensaje escrito que ayude a este a entender la necesidad de ingerir hortalizas, pues se ha negado a su consumo y teme que se pueda dañar su salud.

Orden:

Escribe el texto que le enviarías

MODO DE APLICACIÓN:

Este instrumento lo aplicará el investigador con la colaboración del maestro del aula, para garantizar el aspecto afectivo de este ejercicio.

Para la tabulación de los resultados se aplicará los mismos indicadores utilizados en la guía de observación a clases.

ANEXO 4

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES DE LA VARIABLE OPERACIONAL

Dimensión 1 sub.-dimensión 1.1

Indicador 1.1.1- Decodificar la situación de comunicación (pragmático)

E: Cuando es capaz de tener en cuenta todos los elementos que le permiten decodificar la situación de comunicación establece las relaciones entre ellos.

B: Cuando tiene en cuenta todos los elementos, menos uno o falta cierto nivel de Inter.-relación entre estos.

R: Cuando tiene en cuenta todos los elementos, menos dos o los niveles de Inter.-relación son mínimos.

M: Cualquier situación inferior a la anterior

1.1.2 Formular el objetivo de la construcción

E: Cuando es capaz de determinar el objetivo de la construcción con precisión

B: Cuando determina el objetivo de la construcción pero con cierto, nivel de imprecisión.

R: Cuando logra determinar el objetivo de construcción con un nivel mínimo de precisión.

M: Cualquier situación inferior a la anterior

1.1.3- Buscar información necesaria relacionada con la situación de comunicación (semántico).

E: Cuando es capaz de buscar toda la información necesaria relacionada con la situación de comunicación empleando fuentes pertinentes

B: Cuando busca la información necesaria, pero con alguna limitación

R: Cuando la información que se busca es mínima y carece de todos los elementos necesarios para garantizar la comunicación eficiente.

M: Cualquier situación inferior a la anterior

1.1.4- Elaborar esquemas, resúmenes o borradores (semántico-sintáctico).

E: Cuando es capaz de seleccionar el esquema apropiado, con las ideas claves que conformaran el texto y establecer las relaciones adecuadas entre ellas.

B: Cuando selecciona el esquema apropiado, pero faltan algunas ideas claves o las relaciones que se establecen son incompletas.

R: Cuando selecciona el esquema apropiado, pero faltan algunas ideas claves y las relaciones que se establecen son incompletas.

M: Cualquier situación inferior a la anterior

Dimensión 1 Sub-dimensión 1.2

1.2.1 Construir el texto con adecuación y pertinencia (pragmático)

E: Cuando es capaz de construir el texto cumpliendo los requisitos selección del código, nivel de formalidad, grado de especificidad y tratamiento personal en correspondencia con la situación de comunicación.

B: Cuando tiene en cuenta todos los elementos, pero se presenta algún error en uno de estos elementos.

R: Cuando tiene en cuenta todos los elementos, pero se presentan algún error en dos de ellos.

M: Cualquier situación inferior a la anterior.

1.2.2.- Exponer con claridad las ideas atendiendo a la coherencia global y local (semántico).

E: Cuando es capaz de construir el texto sin ningún error que atente contra la coherencia en los niveles global y local, con la información necesaria ajustada al tipo de texto.

B: Cuando es capaz de construir el texto con un solo error que pudiera atentar contra la coherencia global o local, La información es la fundamental relacionada con el tipo de texto

R: Cuando es capaz de construir el texto con dos errores que pudiera atentar contra la coherencia global o local, La información es la fundamental relacionada con el tipo de texto

M: Cualquier situación inferior a la anterior

1.2.3- Materializar la estructura formal del texto atendiendo a la cohesión global y local (sintáctico)

E: Cuando es capaz de emplear adecuadamente: los signos de puntuación, los conectores lingüísticos y los pronombres anafóricos.

B: Cuando emplea los signos de puntuación, los conectores lingüísticos y los pronombres anafóricos, pero comete alguna imprecisión en uno de ellos.

R: Cuando emplea los signos de puntuación, los conectores lingüísticos y los pronombres anafóricos, pero comete algunas imprecisiones en dos de ellos.

M: Cualquier situación inferior a la anterior

Dimensión 1 Sub-dimensión 1.3

1.3.1- Releer el texto recién construido.

E: Cuando es capaz de

B: Cuando

R: Cuando

M: Cualquier situación inferior a la anterior

1.3.2- Valorar la calidad del texto escrito

E: Cuando es capaz de valorar en texto en su conjunto sin abandonar ningún elemento.

B: Cuando es capaz de valorar en texto en su conjunto, pero desatiende un aspecto.

R: Cuando es capaz de valorar en texto en su conjunto, pero desatiende dos aspectos.

M: Cualquier situación inferior a la anterior

1.3.3 Reestructurar lo escrito.

E: Atiende todos los errores del texto sin que el maestro se lo oriente,

B: Atiende todos los errores pero se concentra mas el los relacionados con la cohesión.

R: Se centra en la corrección de la ortografía, la caligrafía y la presentación.

M: Cualquier situación inferior a la anterior

Dimensión 2 Sub-dimensión 2.1

Indicador 2.1.1 - Propiciar los análisis adecuados para la decodificación de la situación de comunicación.

E: emplea métodos procedimientos y técnicas que conducen al alumno a la comprensión correcta de la situación de comunicación.

B: Emplea métodos procedimientos y técnicas que conducen al alumno a la comprensión, pero estos quedan con poca claridad en uno de los alimentos a tener en cuenta.

R: Emplea métodos procedimientos y técnicas que conducen al alumno a la comprensión, pero estos quedan con poca claridad en dos de los alimentos a tener en cuenta.

M: Cualquier situación inferior a la anterior

Indicador 2.1.2 Promover vías para la búsqueda de la información necesaria en la construcción del texto

E: Emplea recursos para el desarrollo de estrategias en la búsqueda de toda la información que se necesita, del tema y facilita medios para encontrarla de las

características del texto, tiene en cuenta el diagnóstico de los alumnos, en cuanto a sus preferencias.

B: Hace todo lo anterior pero desatiende uno de los aspectos que se mencionan.

R: Hace todo lo anterior pero desatiende dos de los aspectos que se mencionan.

M: Cualquier situación inferior a la anterior

2.1.3: Estimula la creación de esquemas, resúmenes, o borradores que ayuden a los alumnos a organizar el texto.

E: Emplea métodos y procedimientos que hacen que exponga sus ideas iniciales de distintas maneras, que lo conduzcan a activar los procesos de generación de ideas para objetivos generales y específicos, intercambiarlas, emplear soportes escritos como ayuda durante el proceso. Consulte fuentes de información.

B: Los métodos y los procedimientos que se emplean abandonan solo algún elemento de los que se mencionan.

R: Los métodos y los procedimientos que se emplean abandonan más de un elemento de los que se mencionan.

M: Cualquier situación inferior a la anterior.

2.1.4- Desarrollar actividades para facilitar el cumplimiento de las cualidades del texto.

E: Las actividades que se desarrollan propician que atención de todas las cualidades del texto que requieren tratamiento.

B: Las actividades que se desarrollan propician la atención de las cualidades del texto que requieren tratamiento, desatiende una de ellas.

R: Las actividades que se desarrollan propician la atención de las cualidades del texto que requieren tratamiento, desatiende dos de ellas.

M: Cualquier situación inferior a la anterior

2.2.1- Ofrece sugerencias u orientaciones que favorezcan la coherencia del texto.

E: Controla el proceso y ofrece todas las orientaciones necesarias en el momento oportuno, relacionadas con la coherencia.

B: Controla el proceso y ofrece orientaciones todas las orientaciones necesarias en el momento oportuno, relacionadas con la coherencia.

R: Cuando

M: Cualquier situación inferior a la anterior

2.2.2- Controla y ofrece sugerencias u orientaciones que favorezcan la cohesión en el texto.

E: Cuando es capaz de determinar todos los elementos que le permiten decodificar la situación de comunicación.

B: Cuando

R: Cuando

M: Cualquier situación inferior a la anterior

2.2.3-Desarrolla acciones que favorezcan la revisión del texto mientras escriben

E: Cuando es capaz de determinar todos los elementos que le permiten decodificar la situación de comunicación.

B: Cuando

R: Cuando

M: Cualquier situación inferior a la anterior

2.3.1- Convoca a la valoración del texto escrito, a la determinación de los errores y las causas

E: Propicia la reflexión y el análisis de la valoración integral del texto.

B: Propicia la valoración del texto pero abandona un aspecto.

R: Propicia la valoración del texto pero abandona dos aspectos.

M: Cualquier situación inferior a la anterior

2.3.2- Propicia la reescritura del texto.

E: Propicia la reflexión y el análisis para la revisión total del texto.

B: Propicia la reescritura, pero no agota todas las posibilidades para que se haga con profundidad.

R: Propicia la reescritura parcial del texto.

M: Cualquier situación inferior a la anterior

2.3.3- Analiza el proceso de construcción y su producto.

E: Analiza todos los errores en el proceso mediante la toma de notas y hace una revisión detallada del producto.

B: Centra su atención en los errores del producto y algunos del proceso.

R: Sólo atiende algunos de los errores que aparecen en el producto.

M: Cualquier situación inferior a la anterior

2.3.4-Propone ejercicios, para darle tratamiento a las causas que producen los errores.

E: sobre todos los errores de forma gradual y diferenciada.

B: Propone ejercicios sólo para los errores del producto y algunos del proceso.

R: Propone ejercicios sólo para algunos errores que aparecen en el producto.

M: Cualquier situación inferior a la anterior

2.3.5-Entrena para evitar los errores

E: Propicia ejercicios variados y suficientes para prever los errores.

B: Propicia ejercicios pero se desatienden algunos errores relacionados con el proceso.

R: Propicia ejercicios pero abandona aspectos del proceso y del producto.

M: Cualquier situación inferior a la anterior

ANEXO 5

GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN TEXTUAL

OBJETIVO:

- Determinar el comportamiento de las dimensiones e indicadores de la variable operacional definida como **proceso**, tanto en el comportamiento de la docente como de los alumnos.

APRENDIZAJE	ENSEÑANZA
1.1.1- Decodificar la situación de comunicación (pragmático)	2.1.1- Utilizar vías o procedimientos que propicien análisis adecuados para la decodificación de la situación de comunicación.
1.1.2 Formular el objetivo de la construcción	2.1.2-Promover vías para la búsqueda de la información necesaria en la construcción del texto.
1.1.3- Buscar información necesaria relacionada con la situación de comunicación (semántico).	2.1.3- Utilizar vías o procedimientos que estimulen la creación de esquemas, resúmenes, o borradores que ayuden a los alumnos a organizar el texto.
1.1.4 Elaborar esquemas, resúmenes o borradores (semántico-sintáctico).	2.1.4- Desarrollar actividades para facilitar el cumplimiento de las cualidades del texto.
1.2.1- Construir el texto con adecuación y pertinencia (pragmático)	2.2.1- Ofrecer sugerencias u orientaciones que favorezcan el cumplimiento de las cualidades del texto.
1.2.2.- Exponer con claridad las ideas atendiendo a la coherencia (semántico).	2.2.2- Desarrollar acciones de control que favorezcan el cumplimiento de las cualidades del texto.
1.2.3- Materializar la estructura formal del texto atendiendo a la cohesión. (sintáctico)	2.2.3-Desarrollar acciones que favorezcan la revisión del texto mientras escriben.
1.3.1- Releer el texto recién construido.	2.3.1- Utilizar vías o procedimientos que estimulen la valoración del texto escrito, a la determinación de los errores y sus causas
1.3.2- Valorar la calidad del texto escrito.	2.3.2- Propiciar la reescritura del texto.
1.3.3- Reestructurar lo escrito.	2.3.3- Analizar el proceso de construcción y su producto.

NOTA: Cada uno de estos indicadores serán evaluados en las categorías de E; B; R o M de acuerdo a la escala de evaluación señalada en el anexo anterior.

ANEXO 6:

DIAGNÓSTICO INICIAL: PRUEBA PEDAGÓGICA (PRE-TEST)

OBJETIVO:

1. Determinar el nivel de competencia alcanzado por los escolares de sexto grado en cuanto a la construcción de textos escritos al inicio del curso escolar, antes de aplicada la estrategia metodológica.
2. Determinar el nivel de competencia alcanzado por los escolares de sexto grado en cuanto a la construcción de textos escritos, una vez de aplicada la estrategia metodológica (validación empírica).

Escribe un texto que de solución a la siguiente situación de comunicación:

Argumentar por escrito qué alumno del aula es el más destacado integralmente, ya que tu maestro necesita tener elementos suficientes para presentarlos al director de la escuela que quiere elegir los mejores estudiantes para homenajearlos en el acto final del curso.